



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Vielfalt der Sprachen – eine Notwendigkeit für Bildung?“

Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Sprachansichten in ihrer Aktualität

Verfasserin

Heidemarie Kraft

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Dr. Gabriele Weiß, MA

Für

Arthur und Leonhard

Je mehr Sprachen du sprichst, desto mehr bist du Mensch.
(Sprichwort)

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	4
1.1 Forschungsfragen	8
1.2 Methodisches Herangehen	9
1.3 Inhaltlicher Aufbau	9
2. SPRACHE UND MENSCH	11
2.1 Wie die Sprache zum Menschen – oder der Mensch zur Sprache kam	12
2.2 Funktionen von Sprache	14
2.3 Sprache und Denken	17
2.3.1 <i>Kognitive Linguistik</i>	18
2.3.2 <i>Konzeptualisierung und Abstrahierung</i>	20
2.4 Besonderheiten der menschlichen Sprache	21
2.4.1 <i>Artikulation</i>	21
2.4.2 <i>Arbitrarität</i>	22
2.5 Sprachphilosophie	22
3. WILHELM VON HUMBOLDTS BILDUNGSTHEORIE	24
3.1 Werksbeschreibung	24
3.1.1 <i>Seine Zeit und Verortung</i>	25
3.1.2 <i>Werkscharakteristik</i>	25
3.2 Bildungstheorie	26
3.2.1 <i>Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen</i>	27
3.2.2 <i>Theorie der Bildung</i>	29
3.2.3 <i>Über den Geist der Menschheit</i>	31
3.3 Grundlegende Elemente zur Bildungstheorie	32
3.3.1 <i>Mannigfaltigkeit</i>	32
3.3.2 <i>Freiheit</i>	32
3.3.3 <i>Kraft</i>	33
3.3.4 <i>Welt</i>	34
3.3.5 <i>Verbindung und Wechselwirkung</i>	34
3.4 Problematisierende Elemente zur Bildungstheorie	35
3.4.1 <i>Entfremdung</i>	35
3.4.2 <i>Dualismus</i>	36

3.4.3	<i>Totalität</i>	37
4.	HUMBOLDTS SPRACHANSICHT	40
4.1	Entstehungsgeschichte der Konzeption	40
4.1.1	<i>Sprachursprung</i>	41
4.1.2	<i>Sprachlichkeit des Menschen</i>	42
4.1.3	<i>Vergleichende Anthropologie</i>	43
4.1.4	<i>Plan eines Sprachstudiums</i>	44
4.2	Merkmale der Sprachkonzeption	46
4.2.1	<i>Geschlechtsmetapher - Polarität</i>	46
4.2.2	<i>Denken</i>	47
4.2.3	<i>Energeia</i>	48
4.2.4	<i>Verstehen</i>	49
4.2.5	<i>Individualität – Ganzheit</i>	50
4.2.6	<i>Fremdheit</i>	52
4.2.7	<i>Weltansicht</i>	53
5.	AKTUELLE REZEPTION UND BEDEUTUNG FÜR DIE PÄDAGOGIK	58
5.1	Bildung und Sprache	58
5.1.1	<i>Bildungstheoretische Fundierung</i>	59
5.1.2	<i>Beschäftigung mit Heterogenität in der Pädagogik</i>	60
5.1.3	<i>Aktueller Umgang mit sprachlicher Vielfalt</i>	61
5.2	Rezeptionsgeschichte	63
5.3	Humboldts zentrale Theorieelemente in der aktuellen Rezeption	65
5.3.1	<i>Weltbild - Vorläufer für Theorie des Sprachlichen Relativismus</i>	65
5.3.2	<i>Viele Sprachen – viele Bildungen?</i>	69
5.3.3	<i>Mannigfaltigkeit der Welt/ Vielfalt als Anregung</i>	71
5.3.4	<i>Das Andere/Entfremdung</i>	72
5.3.5	<i>Verstehen</i>	73
5.3.6	<i>Individuum und Menschheit</i>	76
5.3.7	<i>Widerständigkeit der Welt</i>	76
5.4	Grundlage für eine Theorie der Interkulturellen Pädagogik	77
5.5	„Wert“ der Menschenbildung	81
5.5.1	<i>„Wert“ der Sprache - Sprachliches Wissen</i>	82
5.6	Kritische Anmerkungen	83
6.	ABSCHLUSS UND AUSBLICK	85
	Literaturverzeichnis	88

Kurzfassung/Abstract.....	93
Curriculum vitae	96

1. EINLEITUNG

Über einige Lehrveranstaltungen zu den Themenbereichen der interkulturellen Pädagogik und gesellschaftlicher Alterität wurde ich eingehender mit den Herausforderungen von Migrationsbewegungen insbesondere an die Bildung konfrontiert. Dabei wurde für mich immer deutlicher, in welchem hohen Maße die Sprache einer jener Faktoren ist, die bei der Entstehung und auch Bewältigung dieser Herausforderungen eine Rolle spielen.

Durch Migration werden Staaten mit einer Vielfalt von Sprachen konfrontiert. Da die Sprache die Funktion der Verständigung miteinander hat, gibt es bei vielen fremden Sprachen naturgemäß Probleme mit dem Verstehen. Im Alltag ergeben sich Mißverständnisse, Ungereimtheiten oder eine vollständige Verunmöglichung einer sprachlichen Verständigung. Im Bildungssystem werden viele verschiedene Muttersprachen der Schüler zu einem Hindernis, wenn es gilt, Lehrinhalte weiterzugeben, was immer mit einer sprachlichen Vermittlung einhergeht. Starre Bildungssysteme, auf eine „Erstsprache“ fixiert, können an dieser Herausforderung nur scheitern. Dies mag ein Grund für das folgende Beispiel der derzeitigen öffentlich-politischen Umgangsweise mit Sprache und Vielsprachigkeit sein, die Ich der nachfolgenden Hinführung zum Thema voranstellen möchte: Seit 1. Juli 2011 gilt in Österreich ein neues Fremdenrecht, wonach Einwanderungswillige bereits vor ihrer Einreise Deutschkenntnisse nachweisen müssen. Die neue „Rot-Weiß-Rot Card“ ersetzt mit einem Punktesystem die vorherige, starre Quotenregelung, allerdings erhalten sie nur Bewerber mit hoher bzw. bestimmter erwünschter beruflicher Qualifikation. Gute Deutschkenntnisse sind ebenfalls eines der Kriterien, für die in dieser neuen Regelung Punkte vergeben werden. Begründet wird diese Vorgangsweise bei Einwanderungswilligen in Bezug auf die Sprachkenntnisse mit dadurch verbesserten Integrationschancen für diese Ausländer. Als weiteres Argument werden die besseren Bildungschancen ins Treffen geführt¹.

Diese politische Gegebenheit zeigt eine weitere Dimension von Sprache neben jener der Kommunikation: Sprache und Kultur sind Medien von Zugehörigkeitsbestimmungen. Durch sie kann eine Zuordnung zu einer ethnischen oder nationalen Gruppe vollzogen werden. Besonders die nationalstaatliche Organisation in Europa und die damit verbundene Entstehung von Nationalsprachen läßt diese Zuteilungsmacht der Sprache

¹ Vgl. www.migration.gv.at/de/leben-und-arbeiten-in-oesterreich/sprache/spracherwerb.html

sichtbar werden. Das Sprechen einer bestimmten Sprache ist ein Merkmal für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft und kann so „als ideologisches Vehikel politischer ‚Einigung‘“ (Paula 1995, 12) angesehen und verwendet werden. Die andere Seite ist, daß der Sprache die Macht zukommt, Menschen von dieser Gruppe auszuschließen. Ein „Barbar“ war ursprünglich jemand, der unverständlich oder nicht spricht. Der Ausdruck, der sich jetzt als „Fremder“ übersetzt, bezog sich also dem Wortursprung nach auf die Fähigkeit zu sprechen oder Kenntnis einer bestimmten Sprache, die Nicht-Kennntnis bedeutete auch eine Nicht-Zugehörigkeit (vgl. Kristeva 1990, 61). In diesem Sinne kann Sprache als ein Kriterium für den Ausschluß von Menschen aus einer bestimmten Gesellschaft gelten.

Die Sprach- und Bildungspolitik steht nun in einem Spannungsfeld: Zum einen dem Anspruch des jeweiligen Nationalstaates, dessen grundlegende Idee es ja ist, eine sprachlich-kulturelle Einheit zu bilden, gerecht zu werden und zum anderen die Tatsache der vielsprachigen Klientel dieser Politik nicht zu verleugnen. Obwohl die Pädagogik in den letzten Jahren vom Ansatz einer „Sonderpädagogik für Ausländer“ (Niekrawitz 1991) abgekommen ist und zu einer Pädagogik für alle, zu Differenz anerkennenden Ansätzen gefunden hat, ist es in der (bildungs-)politischen Praxis noch zu keiner sichtbaren Resonanz gekommen.

In Anlehnung an verschieden Theorien der Interkulturalität wirft diese politische Marschrichtung in eine monolinguale Gesellschaft allerdings die Frage auf, ob damit nicht auch (Bildungs-)Chancen vergeben werden. Eine „Verschwendung wertvoller Ressourcen“ und „Vergeudung gesellschaftlichen Reichtums“ sieht Gogolin (2001, 1) in der Negierung der Tatsache, daß die meisten der europäischen Länder Einwanderungsländer sind, doch der Zustrom von Menschen als beunruhigendes und zu begrenzendes Moment gilt und auch so gehandhabt wird. Daher sagt Gogolin auch folgerichtig, daß „Perspektivenwechsel“ anstehen, um „eine veränderte Sicht auf Lebenspraktiken und Ausdrucksformen“ (ebda) zu ermöglichen. Das Fremde kann Ansporn auf Veränderung sein, eine Anregung um Neues zu bilden, für neue gesellschaftliche Sichtweisen, Menschen- und Weltbilder. Auch Wilhelm von Humboldt sieht „(...) die Entwicklung der menschlichen Kräfte“ gebunden an eine „Mannigfaltigkeit der Situationen.“ Denn „auch der freieste und unabhängigste Mensch,

in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“ (Humboldt I, 64)². „Die Vielzahl der Sprachen ist ein Reichtum des Denkens, ein kultureller Reichtum der Menschheit, und ein kommunikatives Hindernis. Sowohl als auch.“ (Trabant 2008, 18). Das Hindernis im Blick hat wohl Arthur Schlesinger jr., wenn er sagt: „Bilingualism shuts doors. It nourishes self-ghettoization, and ghettoization nourishes racial antagonism. (...) Monolingualism opens doors to a larger world“ (Schlesinger 1991; zit. nach Cummins 2006, 4).

Welche Bedeutung hat die Sprache und ihre vielfältigen Ausprägungen nun für den Menschen und seine (Welt-)Bildung? Sprache ist etwas, das konstitutiv für das Menschsein ist. „*Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache*“ (Humboldt III, 11) ist ein bekanntes Zitat von Wilhelm von Humboldt. Dieser Satz ist vielbedeutend: zum ersten sagt er, zum Menschsein braucht es die Sprache, nur durch sie hebt sich der Mensch von anderen Lebensformen ab. Andererseits bringt erst der Mensch Sprache hervor. Die Sprache ist das typisch Menschliche, ihr „*Typus*“ (III, 10) ist von vorneherein im Menschen vorhanden, wie Humboldt es beschreibt. Sie befähigt den Menschen zur Kommunikation mit anderen, zur Verständigung, und doch ist sie für ihn mehr als das. In der menschlichen Sprache können auch Befindlichkeiten ausgedrückt werden, Intentionen, Vorstellungen; Produkte des menschlichen Geistes, seines kognitiven Systems. Mit der Kraft seines Geistes, seiner Denkfähigkeit ist es ihm möglich, seine Erfahrungen, Gefühle und Eindrücke sprachlich zu kategorisieren und eine Ordnung der Welt um sich im Kopf zu schaffen. „*und so wie der Mensch (...) zum Selbstbewusstseyn erwacht, so ist auch das Wort da – gleichsam der erste Anstoss, den sich der Mensch selbst giebt, plötzlich still zu stehen, sich umzusehen und zu orientieren*“ (Humboldt V, 98). Das entstehende Wissen wird geordnet und zu Denkmustern gebracht, mit Hilfe derer es dem Menschen möglich ist, die vielfältigen Eindrücke und Erfahrungen zu verarbeiten und zu generalisieren (vgl. Lenke/Lutz/Sprenger 1995). „Die Kategorien und Typen, die wir aus der phänomenalen Welt herausheben, (werden) von dem linguistischen System in unserem Geist“ organisiert (Whorf 1988, 12).

Die besondere Fähigkeit des menschlichen Geistes ist nun jene des Abstrahierens dieser Wissenseinheiten, der geistigen Verarbeitung und Weiterentwicklung der Gedanken. Erst diese geistige Tätigkeit ermöglicht, aus dieser Masse an geordneten Eindrücken etwas

² Die Quellenverweise erfolgen, falls nicht anders gekennzeichnet, unter Bandangabe gemäß der fünfbändigen Werksausgabe nach Flitner/Giel (1960-81).

Neues zu entwickeln, durch eine Synthese von vorhandenem zu neuem Wissen und neuen Inhalten zu gelangen. In diesem Prozeß zeigt sich die gestalterische, schöpferische Kraft der Sprache. Neues Wissen wird konstruiert. Dieser Prozeß im Gedanken vollzieht sich immer sprachlich. Humboldt (1949, 52) nennt die Sprache das Gedanken bildende Organ des Menschen. Auch bei Whorf findet man den Ausdruck „shaper of ideas“ (Whorf 1988, 12) für die Sprache. Noch vor der Funktion der Kommunikation mit anderen kommt der Sprache also die Aufgabe zu, das Denken zu ermöglichen. Denken und Sprache sind *„eins und unzertrennlich voneinander“* (Humboldt 1949, 53). Durch die Sprache ist der Mensch imstande, sich erst Gedanken über die Welt um ihn zu bilden, bevor es noch zu einem Austausch mit anderen kommt. Eine Vorstellung im Geiste wird erst zu einem Objekt durch den sprachlichen Ausdruck, die Bildung eines Begriffs erst möglich durch Sprache. Doch ist es erst dieser Austausch, der es dem einzelnen erlaubt, seine Gedanken an ein Gegenüber zu wenden und durch dessen Resonanz die eigenen Äußerungen und sich selbst zu erkennen *„(...) und der Mensch versteht sich selbst nur, indem er die Verstehbarkeit seiner Worte an andren versuchend geprüft hat. Denn die Objektivität wird gesteigert, wenn das selbstgebildete Wort aus fremden Munde wiedertönt“* (Humboldt 1949, 55).

Die Entfremdung der eigenen Vorstellungen ist also für ihr Verständnis notwendig, die sprachliche Artikulation von außerhalb, das „Wiedertönen“ ermöglicht erst das Verstehen *“über den Umweg des Fremdverstehens“* (Koller 2003, 524). Wir brauchen ein fremdes Gegenüber, um uns selbst verstehen zu können. Das Moment der Entfremdung ist schon in Humboldts Bildungstheorie zentral. Humboldt geht davon aus, daß Bildung erst in der Wechselwirkung zwischen dem Menschen und der ihn umgebenden Welt entstehen kann. Diese Wechselwirkung ist erst bildend, wenn in dieser äußeren Welt etwas Neues, noch Unbekanntes entgegentritt, so daß wir uns selber fremd werden und durch diese Erfahrung Neues lernen (vgl. Benner 1995, 106ff.). Der Durchgang durch das Fremde ist somit ein Prozeß der Bildung.

Nach Humboldt ist Bildung das Suchen und Finden der Bestimmung des einzelnen Menschen, wobei eine Vermittlung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft, der Welt außer sich, die Wechselwirkung zwischen beiden, die bildende Voraussetzung ist. Die Vermittlung wiederum zwischen Mensch und Welt vollbringt die Sprache. Durch sie erhält der Mensch ein Bild von der Welt, ein Weltbild. Nun ist aber nach Humboldt jede Sprache (auch jedes einzelnen Individuums) charakteristisch und Träger einer je anderen

Weltansicht. „*Ihre Verschiedenheit ist nicht eine von Schällen und Zeichen, sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten selbst*“ (Humboldt III, 20). Jede Sprache enthält ein in besonderer Weise gefärbtes Bild von der Welt. Diese Einschränkung in der Wahrnehmung der Welt kann man nur überwinden, indem man so viele Sprachen wie möglich lernt, um aus den Grenzen der eigenen Weltsicht hinaustreten zu können und eine umfassendere zu erlangen. In dieser Konzeption Humboldts zeigt sich der Vorgang der Bedeutungskonstruktion mittels Sprache, wie sie später in der Sprachwissenschaft von Benjamin Whorf (1963) oder Leo Weisgerber im linguistischen Relativismus mit direktem Bezug auf Humboldt übernommen und/oder weitergeführt wurden.

In der von mir recherchierten pädagogischen Fachliteratur wird Sprache im interkulturellen Kontext thematisiert. Es findet sich die Problematisierung der Mehrsprachigkeit im Schulwesen (vgl. Gogolin 2008) ebenso wie der Zusammenhang von der Muttersprache mit dem Bildungserfolg als Gegenstand der Forschung (vgl. Allemann-Ghionda 2010; Hummrich 2002). Gogolin geht meiner Lesart nach darüber hinaus und versucht, Mehrsprachigkeit nicht nur als etwas für die (Schul-)Bildung in Migrationsgesellschaften Notwendiges herauszuarbeiten, sondern betont auch immer wieder einen gesellschaftlichen Nutzen einer mehrsprachigen Bildung (vgl. Gogolin 2001). In der theoretischen Richtung ist es vor allem Hans-Christoph Koller, der für eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs in Anbetracht der gesellschaftlichen Sprachenvielfalt plädiert und dabei Anregungen aus Humboldts Werk erhält (vgl. Koller 1999) so wie auch in weiteren Artikeln von dessen Bedeutung für eine Theorie der Interkulturellen Pädagogik spricht (vgl. ders. 2000; 2003;).

1.1 Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen, wonach das Fremde und die Vielfalt der Einflüsse von der äußeren Welt unabdingbar für Bildung sind, stellen sich mir nun folgende Fragen:

- Wie kann die Aussage Humboldts, die Mannigfaltigkeit der Situationen sei von grundlegender Bedeutung für eine rege Wechselwirkung mit der Welt und somit für Bildung, für den aktuellen Umgang mit Vielfalt und Fremdheit gedeutet werden?

- Verhindert das Erstarren in einer (der jeweiligen National-) Sprache ein Erfassen der Welt, ein Lernen von Neuem? „Jeder Weltverlust in der Art einer ausgelassenen oder verhinderten Möglichkeit, die eigene Weltansicht zu erweitern, ist damit eine verpaßte Gelegenheit der Bildung“ (Poenitsch 1992, 47).

Das Ziel meiner Arbeit ist, mittels der bearbeiteten Literatur das Phänomen der Vielfalt an Sprachen nicht mehr nur als Hindernis für Wissensvermittlung und Bildung in Migrationsgesellschaften darzustellen. Der Blickwinkel soll erweitert werden und die Chancen und Vorteile, aber vor allem die für Bildung notwendigen Elemente miteinbeziehen, die durch diese Vielfalt vorhanden sind. Ich will weiters das Moment der Fremdheit als konstitutiv für Sprache an sich und in weiterer Folge für Bildung ausweisen.

1.2 Methodisches Herangehen

Ich werde in meiner Arbeit die oben genannten Leitfragen durch theoretische Bearbeitung der ausgewählten Literatur zu beantworten versuchen. Durch eine Analyse des Werkes von Humboldt soll herausgearbeitet werden, welcher Stellenwert darin Vielfalt, Fremdheit und das Verstehen des Anderen zukommt, um das Ergebnis in einem weiteren Schritt mit aktuellen Konzeptionen, v.a. der (Interkulturellen) Pädagogik, aber auch der Linguistik und Sprachphilosophie vergleichen zu können. Zum ersten will ich damit den Aktualitätsgrad seiner Aussagen erfassen, um in der Folge diese in ihrer Möglichkeit, einen Beitrag für eine Theorie der interkulturellen Bildung zu leisten, zu analysieren.

1.3 Inhaltlicher Aufbau

Das **erste** Kapitel dient der Hinführung zum Thema dieser Diplomarbeit. Im **zweiten** Kapitel möchte ich mich dem zentralen Begriff meiner Arbeit widmen, der Sprache. Ich werde die Sprache in ihrer Bedeutung für den Menschen beschreiben, welche Funktionen sie erfüllt und wie sie zu welchen Zwecken verwendet wird. Ich werde mich dabei auch linguistischer Theorien bedienen, um die Sprache in ihrer grundlegenden Bedeutung für den Menschen beschreiben zu können. Besonderes Augenmerk will ich dabei auf jene Annahmen legen, die die menschliche Sprache in ihrer Fähigkeit, Wirklichkeit zu konstruieren, behandeln.

Das **dritte** Kapitel soll dazu dienen, die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts vorzustellen. Vor allem sollen dabei jene Aspekte herausgestrichen werden, die für Humboldts Annahmen kennzeichnend sind und auch für meine weitere Argumentation leitend sein werden. Es soll herausgearbeitet werden, welche Wichtigkeit diesen Begriffen im Werk Humboldts zukommt und welche Bedeutung sie nach Humboldt für einen Prozeß der Bildung haben.

An die allgemeine Bestimmung von Sprache möchte ich im **vierten** Kapitel im Speziellen die Sprachphilosophie von Wilhelm von Humboldt anschließen.

Im **fünften** Kapitel wird der Versuch enthalten sein, die vorgestellten Theorien Humboldts in ihrer Aktualität und Anwendbarkeit angesichts der Phänomene der Migration, wie Sprachenvielfalt und kulturelle Pluralität, zu beforschen. Ich werde dazu die Ansichten Humboldts mit aktuellen Erkenntnissen der Pädagogik, aber auch der Linguistik vergleichen. Dabei will ich auch die Kraft der Sprache, Wirklichkeit zu konstruieren, als Möglichkeit aufzeigen, auch *neue* Wirklichkeiten zu bilden, Neues entstehen zu lassen und somit Boden für „neue“ Bildung zu sein. In diesem Sinne kann Fremdheit als Chance, einen neuen, fruchtbaren Gegensatz zu bilden, Neues dazuzulernen und zu einer umfassenderen Weltsicht zu gelangen, gedacht werden. „Bildung wäre in diesem Zusammenhang deshalb als innovatorisches Sprachgeschehen zu begreifen, (...) bei dem (mit Lyotard gesprochen) angesichts eines Widerstreits kulturspezifischer Diskursarten neue Idiome ge- oder erfunden werden“ (Koller 2000, 371).

Im **Abschluß** werde ich die erarbeiteten Einsichten zusammenfassend darstellen.

2. SPRACHE UND MENSCH

In diesem Kapitel sollen als kurze Hinführung zum Thema Mensch und Sprache einige allgemeine Bemerkungen zum Thema Sprache und ihrer Beziehung zum Menschen gemacht werden. Eine Annäherung an die Beschaffenheit und das Wesen der Sprache soll die Darstellung der Funktionen, die sie für den Menschen hat, bringen. Weiters werde ich die Besonderheiten der menschlichen Sprache erwähnen, zuvorderst ihre Beziehung zum Denken sowie auch die sprachlich-gedanklichen Mechanismen, durch die sie sich von anderen Kommunikationsformen abhebt. Dabei nehme ich auch die Ansichten der kognitiven Linguistik zu Hilfe, in der man sich speziell mit dem Verhältnis Denken – Sprechen beschäftigt.

„Die Fähigkeit zur Sprache (zählt) zu den Grundfragen menschlichen Lebens und den Grundlagen menschlichen Handelns“ (Brix 2001, V). Der Mensch und die Sprache sind untrennbar miteinander verbunden, zur Existenz des Menschen gehört sie selbstverständlich dazu. Die Sprache wird als das bestimmende Unterscheidungsmerkmal zwischen den Menschen und allen anderen Lebewesen betrachtet, er zeichnet sich durch seine Sprachlichkeit aus: „*Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache*“ (Humboldt III, 11). Gegenwärtig ist auch in der Linguistik die Sprachfähigkeit als eine angeborene menschliche Anlage anerkannt. Allerdings kann diese Anlage auch erst durch sprachlichen Kontakt mit der Umwelt zur Entfaltung kommen, oder wenn das nicht geschieht, verkümmern (vgl. Adamzik 2010, 301). Diese Einsicht in die soziale Dimension von Sprache war nicht immer vorhanden, wie verschiedene Experimente im Laufe der Geschichte zeigen. Eines ist jenes des ägyptischen Königs, der zwei Kinder ohne sprachlichen Kontakt bei einer Ziegenherde aufwachsen ließ, um auf diesem Weg herauszufinden, welche Sprache dem Menschen die ursprüngliche sei. Die gleiche Zielsetzung verfolgte auch Kaiser Friedrich II., wenn er Kinder ohne sprachlichen Kontakt aufzuziehen versuchte. Im ersten Fall gingen die Sprachkenntnisse über Ziegenlaute nicht hinaus, im zweiten war der Mangel an Zuwendung so groß, daß die Kinder starben (vgl. Zimmer 1986, 7). Ich vergleiche an diesem Punkt mit den zwar altbekannten, aber wie ich persönlich finde, immer noch bemerkenswerten Arbeiten von René Spitz, wonach Kinder mit ausreichender körperlicher Verpflegung in Folge der fehlenden persönlichen, körperlichen wie sprachlichen, Zuwendung psychische

Störungen ausbilden oder sogar infolge des Hospitalismus sterben (vgl. Spitz 1969). Schon physiologisch ist der Mensch ohne Unterstützung nicht lebensfähig und auf Hilfe von außen angewiesen und selbst die Gewährleistung der körperlichen Bedürfnisse ist kein Garant für das Überleben. Gerade in den ersten Wochen, Monaten und Jahren im Leben eines Menschen ist sozialer Kontakt, insbesondere die sprachliche Zuwendung, für eine gesunde psychische und kognitive Entwicklung unerlässlich und ist wahrscheinlich auch für das körperliche Gedeihen wichtig. Es mag Eremiten geben, die in völliger Isolation leben, doch geschieht dies im Erwachsenenalter und vor allem freiwillig. Selbst bei erwachsenen Menschen ist eine – unfreiwillige - Isolationshaft ein den psychischen Zustand beeinträchtigendes Erlebnis und steht deswegen als „legale“ Foltermethode in der Kritik.

Man könnte sagen, zur Ausbildung des Menschlichen, um zum Mensch mit den ihm speziellen Eigenschaften, wird man erst durch die Sprache. Sie ist der Anstoß für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten des Menschen, und nur durch diese grundsätzlich im Menschen vorhandenen kognitiven Anlagen ist ihm möglich, die menschliche Sprache in ihrer Komplexität überhaupt zu erlernen und zu gebrauchen. Das sagt meiner Lesart nach auch das Eingangszitat von Humboldt.

2.1 Wie die Sprache zum Menschen – oder der Mensch zur Sprache kam

Über die Entstehung der Sprache ist man sich ebenso wenig einig wie über die Entstehung des Universums. Eine frühe Annahme war jene, daß Kinder die Sprache der Eltern nachahmen und sie so erlernen. Diese fand sich auch noch in den behavioristischen Theorien des letzten Jahrhunderts wieder (vgl. Zimmer 1986, 63). Eine Wende stellte Herder mit seiner Ursprungsschrift dar, in der er zum ersten Mal die Sprachlichkeit dem Menschen zuschrieb; allerdings lag ihr Ursprung dort noch in der Nachahmung von Tierlauten.

Selbst in der Linguistik ist kein einheitliches Theorem, was den Sprachursprung betrifft, vorhanden. Die Sprachfähigkeit wird als angeboren vorausgesetzt, jedoch ist sie von einer einheitlichen Identifizierung noch entfernt (vgl. Schwarz 2008, 41; Adamzik 2010, 300ff.). Manche Theorien betonen den Einfluß der Umgebung auf die Ausbildung der sprachlichen Kompetenzen, wie die Interaktionismus-Theorie, die die Weise der

Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson als Grundlage für den Spracherwerb sehen (vgl. Zimmer 1986, 64). Die Theorie der Universellen Grammatik von Noam Chomsky beinhaltet den Standpunkt, daß der Umfang des Spracherwerbs von Kindern nicht mit dem sprachlichen Input korrespondiert. Das sprachliche Angebot der Umgebung des Kindes erklärt nach Chomsky nicht den relativ schnellen und vollständigen Erwerb der muttersprachlichen Grammatik. Weiters seien aus dem Input gewisse grammatikalische Zusammenhänge gar nicht ableitbar. Chomsky spricht von einer Armut des Stimulus im Gegensatz zu dem grammatikalischen Wissen, das ein etwa dreijähriges Kind hat. So kommt er zu der Einsicht, daß eine Universelle Grammatik jedem Menschen angeboren sein und nicht mehr erlernt, sondern entwickelt werden muß (vgl. Dittmann 2002, 70ff.).

Innerhalb der Kulturtechniken wie Lesen und Rechnen, die Intelligenzleistungen darstellen, hat die Sprache in ihrem Erwerb eine Sonderstellung. Sprache als Muttersprache, die ein Kind lernt, wird im Unterschied zu obengenannten vermittelt, ohne dabei ausdrücklich das Sprachlernen anstreben oder instruieren zu müssen. Rechnen oder Lesen kann in der Regel nicht spontan erworben werden, die Muttersprache sehr wohl. Deren Grammatik wird dabei vollständig erworben, und das „eher beiläufig“ (vgl. Haider 2001, 36).

Die Frage, wozu wir Sprache brauchen und wofür wir sie verwenden, ist scheinbar selbstverständlich beantwortet: wir benutzen sie dazu, uns anderen verständlich zu machen und das Miteinander koordinieren zu können, als Mittel zur Kommunikation mit anderen. Schon die einleitenden Zeilen zu diesem Kapitel zeigen aber ein vielschichtigeres Gebilde von Sprache, das in ihrer Charakteristik als ein Mittel für den Austausch zwischen den Menschen einige Aspekte unerwähnt lassen dürfte. *„Die zunächst liegende, aber beschränkteste Ansicht der Sprache ist die, sie als ein blosses Verständigungsmittel zu betrachten“* (Humboldt III, 134).

Im folgenden sollen die Funktionen von Sprache erläutert werden, wovon die reine Verständigung mit der Umwelt eine wichtige darstellt. Darüber hinaus befriedigt Sprache noch weitere Bedürfnisse des Menschen. Ich werde mich bei der Darstellung der folgenden Kategorien an die aktuell verbreitete sprachwissenschaftliche Lehrmeinung halten, wie sie in der mir vorliegenden einführenden Literatur zur Linguistik vertreten wird (vgl. Adamzik 2010; Lenke et al. 1995; Pelz 1996).

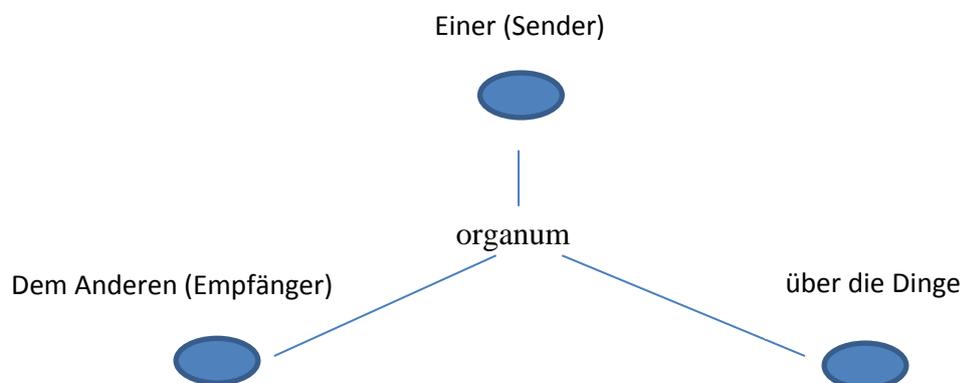
2.2 Funktionen von Sprache

Der Mensch als soziales Wesen ist zum einen also notwendigerweise eingebunden in seine Umgebung und braucht soziale Kontakte zum Überleben. Andererseits erkennt der Mensch sich abgetrennt von seiner Umwelt. Er erlebt ein Innen und ein Außen, wobei sein Innen für die Außenwelt nicht zugänglich ist. Seine inneren Empfindungen und Gedanken bleiben für sie unsichtbar. Die äußeren Erfahrungen sind jene, die wir sinnlich – außerhalb von uns – wahrnehmen, also beobachten oder hören können. Auch andere Menschen erfahren wir außerhalb von uns selbst, in einer Wahrnehmung des Außen. Die inneren Erfahrungen kann nur das jeweilige Individuum machen. Unter Voraussetzung einer „gleichen Welt“ sind die Erfahrungen und Wahrnehmungen dieser Welt bei jedem Menschen dennoch nicht gleich. Trotz eines gleichen Anreizes von außen wird in jedem Individuum ein anderes Bild auftauchen, wobei es die Bilder der Anderen nicht wahrnehmen wird können, denn es „kann nicht mit des Anderen Augen sehen, nicht mit des Anderen Ohren hören“ (Laing 1989; zit. nach Baumgärtel 2000, 50). Die angesprochene Teilung der Erfahrungsebenen in ein Innen und ein Außen ist unüberbrückbar, denn „diese Zweiteilung menschlicher Erfahrung ist Fundamentalstruktur, sie kann nicht beseitigt oder übersprungen, sie kann nur vermittelt werden“ (Ungeheuer 1987, zit. nach Lenke 1995, 72). Diese Vermittlungsleistung erbringt die Kommunikation miteinander. Für das Zusammenleben ist Kommunikation notwendig. Wir müssen unsere Absichten anderen Menschen verständlich machen, Bedürfnisse und Erfahrungen mitteilen, um zukünftiges Handeln koordinieren zu können. Hilfreich dabei ist die Einbettung des Menschen in ein kulturelles Geflecht, denn „Kultur ist ein Sammelsurium von Denk- und Sprechgewohnheiten, Wertvorstellungen, Verhaltensregeln, Techniken und Wissen, welches den Mitgliedern einer Kulturgemeinschaft gemein ist“ (Lenke et al. 1995, 69). Man ist auf Andere angewiesen und orientiert sich auch an ihnen. Es gehört zur „anthropologischen Konstitution des Menschen (...), Erfahrungen zu machen und damit ein Weltbild aufzubauen“ (ebda, 111). Wenn die Art und Weise zu denken und zu sprechen kulturspezifisch ist, dann dürfte auch das entstehende Weltbild von der jeweiligen Sprache abhängig sein (s. auch Kapitel 4.2.7).

Die menschliche Kommunikation dient aber nicht ausschließlich der Verständigung mit anderen. Diese spezielle Funktion innerhalb der Kommunikation, die sozusagen ihren Kern darstellt, dient der Information über bestimmte Sachverhalte oder Dinge. Sie wird

deshalb auch *Mitteilungsfunktion* oder *referentielle Funktion* genannt. Es steht dabei die Bezugnahme auf einen Gegenstand im Mittelpunkt, man referiert auf ihn, um eine Botschaft zu übermitteln, die sich auf diesen Gegenstand bezieht.

Der Sprachpsychologe Karl Bühler (1879 – 1963) entwickelte ein Funktionsmodell, das diese Informationsübermittlung beschreibt. Er geht von der Sprache als Werkzeug (griech. Organum) aus, weswegen es auch als „Organon-Modell“ bezeichnet wird. Es besteht aus drei Faktoren oder Relationsfundamenten, die durch eine sprachliche Äußerung in Verbindung gebracht werden: einer (Sender) – dem anderen (Empfänger) – über die Dinge.



Jene Äußerung, die sich auf die Dinge bezieht, hat nach Bühler *Darstellungsfunktion*. Sie deckt sich mit der obengenannten Mitteilungsfunktion. Die Sprache ist das Werkzeug, mit dem einer dem anderen etwas über die Dinge mitteilen kann.

Bei der *Ausdrucksfunktion* geht es um die Befindlichkeit des Senders. Hier zeigt die Sprache etwas über die Haltung, die Stimmung oder auch Eigenschaften desjenigen, der die Mitteilung gibt, wie z.B. durch Ausdrücke der Freude, der Wut, oder auch einen Einschlag im Dialekt. Sie wird auch *emotive* oder *expressive Funktion* genannt.

An den Empfänger gerichtet hat die Sprache *Appellfunktion*. Sie stellt hier ein Signal für den anderen dar und zielt auf eine Reaktion von ihm ab. Sie ist eine Aufforderung zu oder der Auslöser für äußeres oder inneres Verhalten. Diese hat appellative Form.

Durch Roman Jakobson erfuhr das Organon-Modell eine Erweiterung um 3 Funktionen, die poetische, die phatische und die metasprachliche Funktion, wobei die metasprachliche

Funktion wohl die „menschlichste“ ist, da sie ein Hinaustreten aus der Sprache und ein Bewußtwerden der eigenen Sprachlichkeit ermöglicht.

Die *poetische* Funktion ist, wie der Name schon sagt, insbesondere für die Poesie, Reimbildung oder allgemein für eine verstärkte Einprägsamkeit von Worten belangvoll.

Die wahrscheinlich älteste Form der Sprachausübung, was zumindest die ersten Schritte des Spracherwerbs von kleinen Kindern anbelangt, betrifft die *phatische Funktion* der Sprache. Es handelt sich dabei um ein Verwenden der Sprache zum Halten von Kontakt, als eine Art Rückversicherung, daß jemand da ist. Sie wird auch als Kontaktfunktion beschrieben. Dabei ist der Hauptzweck der Aufbau und Aufrechterhaltung eines Kanals, einer Verbindung zu jemandem, ohne inhaltsschwere Mitteilungen darüber zu transportieren. Somit ist es mehr ein lautlicher denn ein sprachlicher Kontakt. Phatische Funktion i. e. S. nach Jakobson hat Sprechen über Belangloses, wie z.B. Smalltalk, wo ebenfalls keine besonders gehaltvollen Informationen ausgetauscht werden, sondern nur um des Sprechens willens gesprochen wird.

Genaugenommen hat jede dieser Funktionen, auch die Kontaktfunktion, informativen Charakter, auch wenn die Äußerung selbst keine inhaltliche Information überbringt. Denn ein reiner Lautkontakt entspricht der Information, daß jemand anwesend ist. Für ein Kleinkind etwa ist ein Miteinander“sprechen“, das inhaltlich wenig bedeutsam ist, gleichbedeutend mit der Information: jemand kümmert sich um mich, ich bin nicht alleine.

Die dritte Funktion nach Jakobson ist die *metasprachliche*. Diese erlaubt es, die Sprache als Objekt *besprechen* zu können, über die Sprache zu sprechen. Der Mensch ist in der Lage, sich über sein Kommunikationsmittel zu unterhalten, es zu analysieren, zu ändern, an verschiedene Situationen anzupassen. Er ist sich seiner Kommunikation und seiner Sprache bewußt, er kann „über sein Sprechen über die Dinge (oder sein Sprechen über sich selbst) und auch über sein Sprechenkönnen sprechen“ (Pelz 1996, 23). Diese Funktion ist auch Voraussetzung für das Erlernen von Fremdsprachen, bei dem man über seine Sprache hinausgehen muß.

Außerhalb dieser Funktionen, die im Rahmen des Organon-Modells und des erweiterten Modells nach Jakobson beschrieben werden, kann man noch zwei weitere Bereiche unterscheiden, in denen die Sprache die tragende Rolle spielt: Die *soziale Funktion* von

Sprache zeigt sich besonders in Prozessen der Identifikation. Durch die Art, wie man spricht, sei es der Dialekt oder andere sprachliche Unterscheidungsmerkmale, wie die Wortwahl etc., kann man Zugehörigkeiten ausdrücken. Sie dient dazu, sich als Mitglied bestimmter Gruppen erkennen zu geben und sich mit diesen zu identifizieren oder von anderen abzugrenzen. Als dritte die *Kognitive Funktion*: Die obengenannten Funktionen von Sprache sind grundsätzlich nur in einer zwischenmenschlichen Situation im engeren Sinne von Kommunikation aufzufinden. Die Sprache kann auch nicht-kommunikativ sein, wie bei Selbstgesprächen oder persönlichen Notizen, die man nicht an jemand anderen wendet, und auch meist nicht lautlich vor sich gehen. Hier nähern wir uns der Thematik des Zusammenhangs von Denken und Sprache. Sprache dient zum einen der Kommunikation mit anderen, ist aber schon vor dieser zwischenmenschlichen Verwendung von Bedeutung für den Menschen in einer seiner herausragendsten Eigenschaften, nämlich der Fähigkeit zum Denken. In welcher Weise der Zusammenhang zwischen Denken und Sprache fassbar gemacht werden kann, soll im nächsten Punkt Thema sein.

2.3 Sprache und Denken

„Analyzing the relation between language and thought is a bit like trying to embrace a cloud“

(Langacker 1974; zit. nach Trabandt 1995, 249).

Über die Verbindung zwischen Sprache und Denken wird spätestens seit Aristoteles um eine Erkenntnis gerungen. Es stellt sich die Frage, ob der Mensch nur mit Hilfe der Sprache denken kann oder ob die Sprache erst mit denkerischer Vorarbeit möglich ist.

Daß Denken und Sprechen nicht ident sind, weiß man aus der Erfahrung, wenn es nicht immer gelingt, seine Gedanken oder das, was man sagen will, in Worte fassen zu können. Wie ist es mit diesen flüchtigen Gedanken, deren Bedeutung man selbst erahnt, sie aber noch nicht mit Worten auszudrücken vermag? Dieses Phänomen ist möglicherweise das Anzeichen für die Existenz von vorsprachlichem Denken. Sind aber solche Anflüge von Gedanken, die sprachlich noch nicht greifbar sind, schon dem Denken zuzurechnen? Die Bestimmung der Beziehung zwischen Denken und Sprechen bleibt aus der subjektiven Erfahrung ein nebelhaftes Unterfangen, wie auch das Eingangszitat sagt.

Das Denken ist im Innen, die Sprache ist dessen „Sichtbarmachung“ im Außen. Erst wenn ein denkerisches Konzept mit Worten bedacht wird, bekommt es Existenz, „es erhält Dauer“ (Zimmer 1986, 162). Mit dem Wort wird ein Gedanke handhabbar, kann zum Gegenstand von Kommunikation werden, über den man sich austauscht; „alle anderen (Gedanken) gehen mit dem, der sie denkt, zugrunde“ (ebda). Eine Besonderheit ist, daß der Mensch die Welt außer sich als solche wahrnehmen kann. Er erkennt sie als von sich selbst unterschiedlich, als „*NichtMensch*“ (I, 235), wie Humboldt es formuliert. Nach Tomasello ist der „referentielle Bezug“ (siehe auch das Organon-Modell), der Bezug auf Objekte im Gegensatz zu „passionalen“ Bedürfnissen, wie z.B. Hunger oder auch der erste Schrei des Babies, das „spezifisch Menschliche“ (Tomasello 2002; zit. nach Trabant 2008, S. 49). Erst der Bezug auf die Welt, auf die Objekte außer sich, hebt die menschliche Sprache von anderen Verständigungsformen ab. Es ist das Hinausgehen über den rein emotionalen Ausdruck, einem „*cri des passions*“ nach Condillac (s. 4. Kapitel), der aus (körperlichem) Mangel erleben heraus entsteht, hin zu einem Sprechen und Denken über etwas außerhalb meiner Befindlichkeit.

Der referentielle Bezug, daß der Mensch etwas außer sich erkennen und sich darüber Gedanken machen kann, ist das typisch Menschliche. Diese Besonderheit ist zurückzuführen auf die kognitiven Fähigkeiten, der Wahrnehmung der Umwelt und deren vielfältiger Verarbeitung im menschlichen Geist. Diese Prozesse zu klären ist das Ziel der Kognitiven Linguistik. Um einen kurzen Einblick in die aktuelle wissenschaftliche Konzeption zum Thema Denken und Sprechen gewähren zu können, will ich diesen relativ jungen Forschungszweig im folgenden vorstellen.

2.3.1 *Kognitive Linguistik*

Die Kognitive Linguistik ist ein Forschungszweig der Kognitiven Wissenschaft, welche sich in interdisziplinärer Form mit kognitiven Phänomenen beschäftigt. Jener Bereich der Kognitiven Wissenschaft, der auf die Erforschung der sprachlichen Strukturen und Prozesse auf mentaler Ebene abzielt, ist die Kognitive Linguistik, die zugleich als ein Ansatz der Linguistik gilt. Eine verbindliche wissenschaftliche Verortung liegt hier nicht vor (vgl. Schwarz 2008, 40ff.). Als Kognition wird dabei der menschliche Geist in seinen Tätigkeiten des Wahrnehmens, Denkens und Sprechens angesehen. Die Kognitive Linguistik erforscht – ebenfalls interdisziplinär u.a. mit der Psychologie, Computerwissenschaft und Philosophie – die Prozesse der sprachlichen

Weltwahrnehmung, Weiterverarbeitung und Repräsentation auf mentaler Ebene. Mit anderen Worten versucht sie zu erklären, wie die Bilder in unserem Kopf entstehen, an denen wir uns orientieren und Weltansichten bilden. Zu Humboldts Zeit hätte man den Gegenstand der Kognitiven Linguistik wahrscheinlich mit ‚Arbeit des Geistes‘ betitelt.

Die Sprache wird als Teil der Kognition gesehen, als „eine spezifische Leistung des menschlichen Geistes“ (Schwarz 2008, 41). Welchen Platz die Sprache im kognitiven System einnimmt, ist innerhalb der Kognitiven Linguistik nicht einheitlich definiert. Es gibt zwei Ansätze, die sich teilweise sogar widersprechen: der erste geht von Sprache als einem selbständig existierendes System aus (*modularer Ansatz*), und sieht sie als genetisch determiniert. Sie stellt sich als ein Modul der Kognition dar, das autonom im kognitiven System arbeitet. Diese Anschauung entspricht in etwa jener der „Universalgrammatik“. Der *holistische Ansatz* widerspricht dem darin, daß Sprachfähigkeit der allgemeinen kognitiven Fähigkeit entspringt und teilweise oder ganz durch diese motiviert ist. Die einzelnen Sprachen stellt man sich als offene Systeme vor, die äußeren Einflüssen unterliegen. „Die Sprache lässt sich als kognitives System aber auf einer abstrakten, von der physiologischen Basis im Gehirn abgehobenen Ebene als mentales Phänomen mit eigenständigen Gesetzmäßigkeiten beschreiben“ (Schwarz 2008, 42).

An ihre Grenzen stößt die Kognitive Linguistik vorerst, wenn es um Phänomene von Spracherwerbsstörungen geht. Es gibt Fälle, wo eine solche Störung eintritt, obwohl die kognitive Entwicklung sonst keine Beeinträchtigung zeigt. Umgekehrt sind kognitive Defizite kein zwingender Grund, um nicht gute Sprachkompetenzen erwerben zu können. Es sind Beispiele dokumentiert, wo der IQ einer Person bei etwa 60 liegt, aber mehrere Fremdsprachen erworben werden konnten (vgl. Haider 2001, 37). Das sind Hinweise darauf, daß die Sprache als kognitive Fähigkeit eine Sonderstellung innehat. Kognitive Störungen gehen nicht einher mit sprachlichen Defiziten und umgekehrt. Dies würde die Theorie der Universalgrammatik bestärken.

Zusammenfassend kann man sagen, auf die alte Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Denken kann uns die aktuelle Wissenschaft die alte Antwort geben, daß die beiden Fähigkeiten zusammenhängen: „Natürliche Sprache und menschliche Kognition sind zwei komplexe Phänomene, die untrennbar miteinander verbunden sind“ (Schwarz 2008, 40), oder in Humboldts 200 Jahre alten Worten: „*Die intellektuelle Tätigkeit und die Sprache sind daher Eins und unzertrennlich von einander*“ (Humboldt III, 191).

Beim Empfangen einer sprachlichen Äußerung werden Weltwissen aktiviert sowie Schlüsse gezogen (Inferenzen). „Sprachverarbeitung (ist) ein konstruktiver Vorgang“ (Schwarz 2008, 190). Diese kognitive Aktivität ist erforderlich, da uns erreichende Informationen unterspezifiziert sind. Wir müssen, um sie verstehen zu können, bereits vorhandenes Wissen und Erfahrungen miteinbeziehen und in Verbindung mit der eintreffenden Äußerung deren Bedeutung erschließen. Diese aktuelle Sichtweise wird sich auch bei Humboldt wiederfinden, wenn er im Verstehensprozeß den Sinn des Gesprochenen „*durch eigne Thätigkeit*“ und „*aus der eignen, innren Kraft entwickelt*“ (III, 430) sieht (s. auch Kapitel 4.2 dieser Arbeit).

Die Mechanismen, die bei der Verarbeitung der äußeren Eindrücke ablaufen, werden in der Kognitiven Linguistik wie folgt beschrieben.

2.3.2 Konzeptualisierung und Abstrahierung

Dieses Erkennen einer Welt außer sich erfordert eine intellektuelle Aufarbeitung des Wahrgenommenen, um eine Orientierung zu ermöglichen. Mittels der Bildung von mentalen Konzepten gelingt es dem Menschen, „aus der chaotischen Masse der individuellen Wahrnehmungen, Erfahrungen, des Denkens, Fühlens, Erinnerns und Handelns“ (Daniliouk 2006, S. 24) eine Einteilung - mittels sprachlicher Begriffe – zu schaffen. Dieser Vorgang läßt menschliche Erfahrung zu geistigen Inhalten werden, die man als „Wissen“ bezeichnen kann. **Konzepte** entstehen dadurch, daß das mentale System bei der Wahrnehmung eines Objekts bestimmte Merkmale entnimmt, die es mit anderen Objekten gleich hat, um sie in Kategorien zusammenfassen zu können. Welche Kategorien dabei gebildet werden, ist zu einem großen Teil von der Umwelt bestimmt, in der ein Kleinkind aufwächst. Diese Konzepte sind die Grundlage für die Art, wie wir die Welt sehen und Ereignisse wahrnehmen (vgl. auch Pörings 2003, 15f; 27ff.).

Diese geistigen Prozesse sind möglich durch die Fähigkeit des **Abstrahierens**. Mittels dieses Vorgangs erfährt ein Begriff oder eine Bezeichnung eine Bewegung vom Speziellen zum Allgemeinen. Durch Abstraktion ist es möglich, daß nicht jeder Gegenstand und jede Wahrnehmung bei ihrem Auftreten neu erkannt und bewertet werden muß, sondern in Kategorien einzuordnen ist. Dazu legt man spezielle Merkmale fest, die für diese Kategorie ausschlaggebend sind und anhand derer man eine Wahrnehmung beurteilt und die Einteilung vornimmt. Die Wahrnehmung eines Baumes, den ich im speziellen zum ersten Mal sehe, setzt dann nicht mehr Erkennungsprozesse in

Gang, um herauszufinden, worum es sich bei diesem Gegenstand handelt, sondern die Information von außen (Stamm, Äste, aus Holz, Blätter/Nadeln) wird zusammengefaßt unter dem Begriff „Baum“ und dieser wird als in die Kategorie „Baum“ gehörig erkannt. Diese Vorgänge erforderlich, weil nicht jeder einzelne Gegenstand eigens benannt werden kann. Es würde eine unbewältigbare Menge an Dingen entstehen, die es uns aufgrund ihrer ungeordneten Vielzahl nicht ermöglichen würde, sich an äußeren Erscheinungen zu orientieren. Diese Kategorien sind grundsätzlich beliebig festzusetzen, bis zur äußersten Minimalisierung der besonderen Eigenschaften, wie es beim Begriff „Ding“ geschieht.

Das Abstraktionsvermögen ist nicht nur dem Menschen gegeben. Jedes Lebewesen ist darauf angewiesen, die Außenwelt zu kategorisieren, ansonsten hätte etwa ein Hund große Probleme, seiner Notdurft nachzugehen, würde er nicht alle Bäume als zur Gattung „Baum“ gehörig erkennen. Für die Tier- und Pflanzenwelt hat eine Kategorisierung der Umwelt einen instinktiven Charakter und bewirkt eine bestimmte Reaktion. Der Unterschied zum Menschen liegt darin, daß sich der Mensch dieses Prozesses *bewußt* ist. Er kann sich entscheiden, ob er auf diesen Reiz reagiert oder nicht und so wird ein Reiz nie diese Dringlichkeit zu handeln auf ihn haben wie auf ein Tier. Eine weitere Besonderheit ist der Gebrauch der Abstraktion, um über das Hier und Jetzt hinauszukommen, was sich in der Fähigkeit zu planen und Zukünftiges zu antizipieren zeigt.

2.4 Besonderheiten der menschlichen Sprache

Die soeben erörterten geistigen Vorgänge in Verbindung mit Wahrnehmung und Sprechen machen die Auffälligkeiten des menschlichen Umgangs und Gebrauchs mit Sprache deutlich. Sie sind es auch, die die folgenden zwei Besonderheiten begründen, die aufgrund des Themenverlaufs dieser Diplomarbeit angeführt werden sollen.

2.4.1 Artikulation

„Die Eigenthümlichkeit der Sprache besteht darin, dass sie, vermittelnd, zwischen dem Mensch und den äußeren Gegenständen eine Gedankenwelt an Töne heftet“ (III, 85)

Die Artikulation ist ein Begriff, der oft mit der Verständlichkeit des Sprechens in Zusammenhang gebracht wird. Wenn man sich „artikulierte ausdrücken“ kann, deutet das auf eine verständliche, elaborierte Sprechweise hin. Linguistisch gesehen beschreibt die Artikulation die menschenspezifische Lautproduktion.

Nach Rousseau ist die Artikulation das Ende der „eigentlichen Sprache“, jener, die Gefühle und Passionen ausdrückt. Die artikulierte Sprache trägt objektive Vorstellungen, also Produkte des abstrakt arbeitenden menschlichen Geistes, „il ne parle plus au coeur mais à la raison“ (Rousseau, zit. nach Trabant 2008, 36ff.). Rousseau nennt an gleicher Stelle noch einen Aspekt, der in dieser Arbeit noch von Bedeutung sein wird: „Par-là meme l’accent s’éteint l’articulation s’étend, la langue devient plus exacte plus claire, mais plus trainante plus sourde plus froide“ (ebda). Der Akzent verschwindet und die Artikulation breitet sich aus, die Sprache wird exakter, klarer, aber auch ausdrucksloser, träger und kälter. Der Akzent, sprachliche Eigenheiten werden zugunsten einer verständlichen Ausdrucks verdrängt. Die Welt kann sich besser verstehen, aber Feinheiten und Details gehen verloren. Diese Entwicklung sehen manche infolge der Globalisierung und der sie begleitenden Ausbreitung des Englischen, aber auch in dem Bevorzugen einer National- oder Hochsprache gegenüber regionalen Dialekten.

2.4.2 Arbitrarität

Die „Arbitrarität des Zeichens“ nach Saussure (vgl. Adamzik 2010, 49) beschreibt den Sachverhalt der willkürlichen Verbindung eines sprachlichen Zeichens mit einem bestimmten Inhalt. Ein Wort wird mit Bedeutung versehen, die diesem nicht natürlich zuzuordnen ist. Sie geht zufällig vonstatten, was sich in der Tatsache der verschiedenen Sprachen widerspiegelt. Die Verbindung zwischen Ausdruck und Inhalt ist in jeder Sprache anders konventionalisiert. Die Eigenschaft der Arbitrarität leitet zur Frage hin, ob der gleiche Gegenstand in den verschiedenen Sprachen nicht nur einen anderen Ausdruck, sondern auch eine unterschiedliche Bedeutung erhält.

2.5 Sprachphilosophie

Da Wilhelm von Humboldt ob seiner Überlegungen zur Sprache als Sprachphilosoph gilt, möchte ich diese Fachrichtung kurz beschreiben. Die Sprachphilosophie wird als Disziplin der Philosophie geführt und nicht, wie man dem Namen nach annehmen könnte, als ein Teilbereich der Linguistik. Obwohl die Sprachphilosophie von manchen

Linguisten – fälschlicherweise, wie Coseriu meint – in sprachwissenschaftlichen Teilbereichen eingegliedert wird, „gehört (sie) nicht zum Aufgabenbereich der Linguistik“ (Coseriu 2003, 12). Der Ausgangspunkt der linguistischen Fragestellungen befindet sich „innerhalb der Sprache“, sie beschäftigen sich mit bereits vorliegenden identifizierten Sprachen. Dadurch bleibt ihnen aber der Blick auf die Sprache von außen versagt. Die Frage nach dem Sinn und dem Wesen der Sprache und ihr Zusammenhang mit dem Wesen des Menschen wird innerhalb der Sprachwissenschaft nicht gestellt. Die Sprachphilosophie jedoch will das Wesen der Sprache ergründen, sie hat die Sprache an sich zum Gegenstand. Um dies zu bewerkstelligen, muß sie sich von außerhalb der Sprache nähern. Die rein linguistischen Disziplinen, wie die Theoretische oder die Allgemeine Sprachwissenschaft, beschreiben das „Wie“ der Sprache, wobei die Sprache ein gegebenes Untersuchungsobjekt ist, das analysiert und in ihrem Aufbau beschrieben wird. Alles, was über ein derartiges handhabbares Objekt hinausgeht, ist Thema der Sprachphilosophie. Im Idealfall, so Coseriu, baut die Linguistik auf die philosophische Annäherung auf. Die Ergebnisse der Philosophie der Sprache werden von der Linguistik – ob bewußt oder nicht – als Voraussetzungen gehandelt. Es geht der Sprachphilosophie um „ein intuitiv erfaßtes Sein der Sprache“, das noch nicht beschrieben wurde. Dieses Sein wird in der Linguistik zwar angenommen, aber nicht angesprochen.

Bis in die deutsche Romantik wurde die Sprachphilosophie nicht rein betrieben, das heißt, sie hatte nicht die Sprache an sich zum Mittelpunkt der Überlegungen. Sie diente vorerst als Brücke zu einem anderen Gegenstand, den man beforschen wollte, die Gedanken. Die Sprache als materialisierter Gedanke diente als Mittel, um der Gedankenwelt näher kommen zu können. In ihrer Funktion als Träger von Informationen über die außermenschliche Wirklichkeit wurde sie immer in Verbindung damit gesehen und war nur mittelbar Gegenstand der Untersuchungen.

Heute werden folgende Hauptfragen der Sprachphilosophie genannt (vgl. Coseriu 2003): Welche Bedeutung hat die Sprache für den Menschen und insbesondere wie läßt sich ihr Einfluß bei der Erfassung der Realität beschreiben (*objektive Dimension*)? Zum anderen wird die Bedeutung der Sprache im Umgang mit Anderen zum Thema (*intersubjektive Dimension*). Daran anschließend ergeben sich folgende Fragen: Ist die Realität 1:1 erfaßbar? Diese Frage führt zum Thema der Relativität der Sprache. Gibt es eine Autonomie der Sprache? Ist die Sprache eine autonome Tätigkeit oder ist sie auf andere menschliche Tätigkeiten zurückführbar? Wenn ja, auf welche?

3. WILHELM VON HUMBOLDTS BILDUNGSTHEORIE

In diesem Kapitel soll Wilhelm von Humboldt vorgestellt werden, der mit seinen Schriften die Grundlage für diese Arbeit bildet. Humboldts Werk wird gemeinhin in eine Bildungstheorie und eine Sprachphilosophie geteilt. Da die bildungstheoretischen Überlegungen nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich Vorläufer der sprachphilosophischen Arbeit Humboldts sind, werde ich diese auch hier als Grundlage voranstellen. Die Zitate von Wilhelm von Humboldt sind, wenn nicht anders angegeben, aus der fünfbändigen Werksausgabe nach Flitner/Giel (1960-1981) entnommen und werden im folgenden mit Bandangabe und Seitenzahl gekennzeichnet.

Ich werde zuerst eine kurze Übersicht über die zeitliche Entwicklung seiner Werke bringen. Darauf folgt die Darstellung von drei seiner frühen Schriften, anhand derer die speziellen Merkmale seiner Theorie herausgehoben werden. Dies soll dazu dienen, die Grundansichten Humboldts über den Menschen und seine Bildung zu erfahren, um im nächsten Kapitel die Schlüsselrolle der Sprache dafür zeigen zu können.

3.1 Werksbeschreibung

Wilhelm von Humboldt wurde 1767 in Tegel bei Berlin in eine Offiziersfamilie geboren. Wilhelm und sein Bruder Alexander genossen ihrem Adelsstand gemäß Privatunterricht, u.a. bei dem Verleger und Jugendbuchautor Joachim Heinrich Campe sowie Johann Jakob Engel, durch die den Brüdern Humboldt auch das Gedankengut der Aufklärung näher gebracht wurde (vgl. Eirnbter-Stolbrink 2005, 33ff.)

Sein Werk läßt sich in folgende Abschnitte teilen (vgl. Konrad 2010, 8ff.):

1788-1792: Beschäftigung mit politischen Theorien

1793-1808: Theorie der Bildung und anthropologische Studien; Aufenthalt in Jena (Bekanntschaft mit Schiller und Goethe), Sprachinteresse erwächst

1809/10: Bildungsreform in Preußen

1810-1819: diplomatischer Dienst

1820-1835: Rückzug aus öffentlichem Leben, sprachwissenschaftliche Studien

3.1.1 *Seine Zeit und Verortung*

Es wird noch zu sehen sein, daß Humboldt sowohl in seinem Werk als auch seiner Persönlichkeit ein vielseitiges Interesse zeigt, das ihn in verschiedene Wissenschaftsbereiche eindringen läßt. Deswegen ist eine Bestimmung Humboldts als Philosoph, Philologe oder Pädagoge, als Naturwissenschaftler oder Metaphysiker schwierig zu vollziehen. Vielmehr umschließt sein Werk alle genannten Wissenschaften; eine Möglichkeit, sein Forschungsgebiet zu benennen, wäre das einer Anthropologie (vgl. Spatzierer 2006, 19).

Die Menschen zu seiner Zeit sieht Humboldt als „entfremdete Existenzen“ (ebda), die sich nur in ihrem Inneren von den äußeren Beschränkungen und der Beengtheit der Standesgesellschaft abwenden und weiterentwickeln können. Die Konzentration auf das Innere, das Wesen des Menschen erhält auch in seinem Werk besondere Bedeutung.

3.1.2 *Werkscharakteristik*

Wilhelm von Humboldt erlangte Bekanntheit durch seine bildungstheoretischen Beiträge und vor allem sein Bemühen um eine Bildungsreform in Preußen, mit der er heute landläufig am häufigsten in Verbindung gebracht wird. Humboldt war schon zu seiner Zeit ein bedeutsamer Gelehrter und Verfasser einer Vielzahl von Schriften. Sein Werkausmaß wurde damals wie heute noch nicht offensichtlich, da er selbst nur wenig veröffentlichte. Viele seiner Schriften wurden zu Lebzeiten nicht für eine breite Leserschaft bereitgestellt, wohl weil es von ihm selbst nicht dafür gedacht war, und sind bis heute noch nicht vollständig editiert.

Dies mag zum einen daran liegen, daß es eine große Fülle ist, die Humboldt geschaffen hat, zum anderen dürfte auch die inhaltliche Gestaltung der Schriften erschwerend gewesen sein. Teilweise liegen nur Fragmente vor und inhaltlich sind viele Abhandlungen nicht eindeutig einem Thema zuordenbar, sondern decken verschiedene Bereiche ab. Der Grund dafür ist, daß Humboldt weniger mit der Intention ans Werk ging, es zu veröffentlichen, als vielmehr durch das Niederschreiben für sich selbst Licht in die Sache bringen und gewisse Unklarheiten beseitigen wollte (vgl. Borsche 1989, 10; Poenitsch 1992, 16). Er selbst sagt dazu, er habe immer „*mehr auf das Tun als die Taten gehalten, und halte im literarischen Leben mehr vom Lernen als vom Hervorbringen*“ (Humboldt 1825; zit. nach Menze 1974, 143). Es geschah mehr, um seine Gedanken festzuhalten und

zu ordnen. Deshalb ist kaum eine seiner Schriften rein auf ein Thema fixiert, sondern beinhaltet auch allgemeine Denkgrundlagen und über das jeweilig behandelte Thema hinausgehende Erkenntnisse, die ihm dabei klarwurden. So finden sich in seinen sprachwissenschaftlichen und sprachphilosophischen Werken Stellen, die in konzentrierter Weise die Grundessenz seines allgemeinen Welt- und Menschenbildes darstellen, wie ein plötzlicher Lichtblick. Ausgenommen davon sind manche bildungspolitischen Schriften, die er kürzer und übersichtlicher gestaltete und mit der Absicht verfasste, öffentlich/politische Meinung zu beeinflussen.

Sollte man Humboldts Werk eine gewisse Zerfahrenheit vorwerfen, so gilt dies vielleicht für einzeln betrachtete Schriften. Das Gesamtwerk jedoch stellt eine stetige Weiterentwicklung dar, eine konstante Bewegung hin zu der Antwort auf die Frage, die ihn von Anbeginn an beschäftigt und Motor seiner Untersuchungen ist: die Frage nach dem Menschen.

„Das geringe Talent äußerer Hervorbringung, das ich besitze, ist auch gar nicht zu vergleichen mit dem, (...) Verschiedenartiges und Tiefes in mich aufzufassen und innerlich zu verknüpfen; und jeder Mensch muß doch seiner Individualität und seinem charakteristischen Talent nachgehen“ (Humboldt 1825, zit. nach Menze 1974, 143).

Diesen Anspruch, den er für seine eigene Arbeitsweise erhebt, ist zugleich ein fundamentaler Grundzug seiner Theorie der Menschenbildung, seiner Bildungstheorie, die ich nun umreißen werde.

3.2 Bildungstheorie

Die Bildung und seine Theorie davon ist das, womit Wilhelm von Humboldt oft in Verbindung gesetzt wird. Das mag daran liegen, daß er 1809/1810 eine Bildungsreform in Preußen mitinitiiert, die in der Gründung der Berliner Universität endet und auf den Hauptelementen seiner Bildungstheorie, wie Freiheit, Individualität, Allgemeinbildung im Sinne allgemeiner Menschenbildung, beruht und als ein großer Einfluß, wenn nicht als Grundlage der heutigen Bildungssysteme angesehen werden kann.

Ich möchte im folgenden auf drei Werke von Humboldt näher eingehen, welche geeignet sind, die Grundsätze seiner Auffassung über die Bildung des Menschen beschreiben zu können. Das betrifft die 1792 entstandene staatstheoretische Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“, die „Theorie der

Bildung“ aus 1793/94 sowie das Fragment „Über den Geist der Menschheit“ (1797), deren fundamentale Elemente ich herausarbeiten und im Anschluß daran eingehender behandeln werde.

3.2.1 *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*

Die Französische Revolution, deren Zeitzeuge Humboldt war, und die damit einhergehende gewaltsame gesellschaftliche Neuordnung veranlaßten ihn zu einer Beschäftigung mit der Frage, welches Verhältnis zwischen den Tätigkeiten des Staates und der Bildung des Menschen besteht.

Die Schlagworte der Französischen Revolution stellten zuallererst einen Anspruch an den Staat an sich, an die Regierung dar, nämlich den Anspruch, Freiheit und Gleichheit unter den Bürgern zu gewähren. Folglich stellt sich die Frage, welche Kraft dem Staat zukommen soll, um eine größtmögliche Entfaltung dieser Werte ermöglichen zu können. Humboldt bewegten spätestens die Eindrücke dieser Revolution zu der Einsicht, daß der Staat seinen Einfluß beschränken muß, wenn die Ideen der Aufklärung fruchten sollen. In seiner 1792 entstandenen Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ schreibt er, daß diese Grenzen „auf höhere Freiheit der Kräfte und größere Mannigfaltigkeit der Situationen“ (I, 58) ausgerichtet sein sollen.

„Allein schon die Natur der Freiheitsbeschränkungen unsrer Staaten, dass ihre Absicht bei weitem mehr auf das geht, was der Mensch besitzt, als auf das, was er ist, und dass selbst in diesem Fall sie nicht (...) die physische, intellektuelle und moralische Kraft nur, wenn gleich einseitig, üben, sondern vielmehr ihr bestimmende Ideen als Geseze aufdringen, unterdrückt die Energie, welche gleichsam die Quelle jeder thätigen Tugend, und die nothwendige Bedingung zu einer höheren und vielseitigeren Ausbildung ist“ (I, 61).

Humboldts Bestreben ist es, die vielfältige Ausbildung der menschlichen Anlagen zu fördern. Durch den Einfluß des Staates bei zu vielen Vorschriften werde die Energie gehemmt, um diese auszubilden. Der Staat solle, meint Humboldt, sich bei dem Erlassen von Gesetzen begrenzen und den Bürgern durch das entstehende höhere Maß an Freiheit eine selbständige Bildung ermöglichen, ohne von oben einzugreifen und zu beschneiden. Für diese höhere Freiheit bedürfe es wiederum einer höheren Bildung der Bürger, denn

„das geringere Bedürfniss, gleichsam in einförmigen, verbundenen Massen zu handeln (erfordert) eine größere Stärke und einen mannigfaltigeren Reichthum der handelnden Individuen“ (I, 58). Um diese Eigenschaften der Stärke und des Reichtums zu bewirken, muß der Staat seinen beschränkenden Einfluß zurücknehmen. Dieser kreisförmige Prozeß, die gewährte Freiheit als Nährboden für eigenständige, individuelle Bildung, die den Einzelnen Stärke und geistigen Reichtum verleiht, was wiederum mehr Freiheit beanspruchen kann, soll nach Humboldt zu einer Spirale nach oben werden und zu einer höchstmöglichen Selbstbildung beitragen.

In diesem Fragment läßt sich die Grundlage seiner späteren Bildungstheorie erkennen: Obwohl in einer staatstheoretischen Abhandlung verpackt, stellt es vielmehr ein „Programm einer bildenden gesellschaftlichen Praxis“ (Benner 1995, 39) dar. Das Vielfältige des menschlichen Seins, das Individuelle jedes Menschen wird als das Herauszubildende erkoren, das den Menschen zu höherer Freiheit befähigen soll. Diese Freiheit ist notwendig, um Raum zu haben, seine inneren Kräfte zu entfalten und zu stärken. Vielfältigkeit ist auch Voraussetzung, um diese (Heraus-)Bildung in Gang zu bringen und in Gang zu halten. Diese auf die ganz eigenen Stärken und Anlagen konzentrierte Bildung ist etwas, das Humboldt in seinem Werk beibehalten wird. Sie ist die Antwort auf die – nicht nur zu seiner Zeit - zweckgerichtete (Berufs-)Bildung, die den Inbegriff dessen darstellte, was sich ein Mensch in seinem Leben aneignen soll. „Das höchste Ideal des Zusammenexistirens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst, und um seiner selbst willen sich entwickelte“ (I, 67).

Gespeist von dem Gedankengut der Aufklärung kommt er in dieser staatstheoretischen Schrift zu der Erkenntnis über den wahren Zweck des Menschen, die sein späteres bildungstheoretisches Schaffen begründet und eine der meistzitierten Stellen darstellt:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung“ (I, 64).

Aufklärerisch sehe ich hier die Absolutstellung der *Vernunft*, die diesen wahren Zweck „vorschreibt“. Ebenso ist sein Betonen der *Freiheit* getragen von dieser gedanklichen Auffassung. Er setzt die Definition fort und weist, wie ich finde mit großer Deutlichkeit, auf eine zweite Voraussetzung für Bildung hin:

„Allein ausser Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“ (ebda).

In diesem Zitat werden Grundgedanken deutlich, die das weitere Werk Humboldts durchwirken und zu seinen besonderen Merkmalen werden: Die *Individualität* wird in diesem Zitat noch nicht eindeutig hervorgehoben, obwohl die Formulierung der „proportionirlichsten“ eine für jeden Menschen andere, also eine individuelle Ausbildung der Kräfte andeuten dürfte. Er spricht kurz darauf auch von der „*Eigenthümlichkeit der Kraft und der Bildung*“ (I, 65). Die *Mannigfaltigkeit* ist ein Begriff, der Humboldt durch sein Werk begleitet und der ein Charakterzug seines Denkens ist, auf den ich auch die Argumentation im Hauptkapitel aufbauen werde. Ein weiterer Vorgriff auf eine besonders in seinen sprachtheoretischen Schriften zentral werdende Denkfigur ergibt sich durch die Hereinnahme des *Anderen*, eines Gegenübers in diesen Prozeß der Bildung, als einen – hier noch – Multiplikator der in einem Individuum vorhandenen Kräfte. Es braucht ein *Gegenüber*, um „*die Kräfte, womit er wirkt, durch Verbindung zu vervielfältigen*“ (I, 64). Aus dem Menschen selbst, so Humboldt, dringt dabei eine Kraft, die zur Vollendung strebt und ausgebildet werden soll. Diese *Kräfte* auszuformen ist Aufgabe der Bildung. Die Bildung soll einen Menschen mit mannigfaltigem Reichtum zum Ziel haben. Dieser Reichtum ist Ausdruck für Bildung und eine vielfältige Umgebung ist Grundlage für die Ausbildung solchen Reichtums.

Diese staatstheoretischen Überlegungen sind die Brücke zu konkreten Fragen nach dem Menschen und seiner Entfaltung, seinen Möglichkeiten und der Menschheitsentwicklung insgesamt. Über die Beschäftigung mit dem Einfluß des Staats auf den Menschen, die Humboldts Stand und Beruf zur damaligen Zeit entsprach, rückt sein Interesse immer mehr zum Thema Mensch in seiner Stellung in der Welt, wie diese Welt auf ihn einwirkt und wirken soll. So entsteht kurz nach den Ideen über den staatlichen Einfluß die schriftliche Erfassung eines Bildungsgedankens, der im folgenden dargestellt wird.

3.2.2 *Theorie der Bildung*

1793/94 entsteht Humboldts Fragment der „Theorie der Bildung“, in dem er weiter auf diesem Gedankenpfad geht, wie denn die Bildung des Menschen zu erreichen sei und welche Ziele er dabei vor Augen haben sollte. In dieser kurzen Abhandlung werden seine

ersten Blicke in Richtung einer Menschenbildung gebündelt. Die bildungstheoretischen Anläufe aus den staatstheoretischen „Ideen“ erfahren eine Vertiefung und Verfestigung.

Die Bestimmung des Menschen sieht Humboldt in einer Bildung der ihm innewohnenden Kräfte, womit er gegen die - gerade stark wankenden - Herrschaftsansprüche des Absolutismus seiner Zeit auftritt.

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“ (I, 235).

Humboldt nennt in dieser Schrift den „ächten Geist“, der nicht mechanisch zu produzieren ist und nach Zweck oder Nutzen ausgerichtet werden soll, weil ansonsten *„das Wissen unnütz und die Bearbeitung des Geistes unfruchtbar bleibt“* und *„nur wenig in uns verbessert wird“* (I, 234). Um die inneren Kräfte auszubilden, zu üben und zu stärken, braucht es einen Gegenstand außerhalb. Der Mensch soll sein Wissen und *„den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit“* erweitern und dafür *„bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“* (I, 235). Diese Welt ist das in den vorangegangenen staatstheoretischen Ideen genannte Gegenüber des Menschen, das notwendig ist, um ihn *„in seiner vollen Stärke und seiner Einheit zu beschäftigen“* (I, 237). Alle menschlichen Tätigkeiten sind nicht denkbar ohne ein Objekt, das ihm gegenübersteht und an dem er sich üben kann.

Mit dieser Welt, die als Gegenseite gedacht ist, soll der Mensch in Verbindung treten, um *„die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich“* (I, 237) zu machen. In diesem Austausch zwischen Mensch und Welt kann innere Bildung erfolgen, wobei die Welt einem *„zugleich erhellenden und versammelnden Spiegel“* (I, 238) gleichkommt. Meiner Auffassung nach meint das, die Welt reflektiert die Handlungen des Menschen und bringt so Licht in sein Verständnis von sich selbst.

Die Bestimmung des Menschen ist in unserem Inneren aufzusuchen, ist aber dort nicht vorgegeben und einfach entnehmbar, sondern muß ausgebildet werden. Aus-Bildung meint im Sinne Humboldts eine Menschenbildung, die Heraus-Bildung der jeweils innewohnenden Kraft des Menschen. Es geht Humboldt um eine Bildung, die nicht nach utilitaristischen Parametern vorgeht, sondern das jedem Menschen Eigene und Besondere

herausarbeitet und ihn so zu seiner Bestimmung gelangen läßt (vgl. Benner 1995, 77). Der Mensch soll aktiv an seiner Bildung beteiligt sein, für dessen Entfaltung der Kontakt mit einer anregungsreichen Umwelt vonnöten ist.

3.2.3 *Über den Geist der Menschheit*

Die Frage nach dem Besonderen des Menschen, „was der Mensch ist und sein kann“ (Poenitsch 1992, 34), war stets zentral in Humboldts Denken und trieb ihn an, „*bis in die letzten Tiefen der Menschheit*“ (V, 122) vorzudringen.

1797 entsteht „Über den Geist der Menschheit“, eine Schrift – wieder in fragmentarischer Form – in der Humboldt um einen passenden Begriff für die Menschheit als Gattung ringt. Er versucht, durch eine vergleichende Anthropologie herauszuarbeiten, welcher allgemeine Begriff, der als Vorbedingung vorhanden ist und sein muß und als Ziel und Maßstab für die Menschheit gelten kann. Humboldt bemüht sich redlich, diesen Begriff, den er „Geist der Menschheit“ nennt, zu veranschaulichen. Er erstellt in diesem Fragment Kriterien, wonach dieser beschrieben werden könnte und wie er, am Beispiel des Idealmenschen, sich ausprägen sollte. Diese Schrift ist meiner Lesart nach durchdrungen von der angestregten Suche nach dem Innersten des Menschen, der wahren menschlichen Natur, dem Maß, an dem sich der Mensch messen soll und nur der Mensch messen kann. Er nennt dieses Etwas das Allgemeine oder unbekanntes Etwas und setzt an seine Stelle den Geist, den er mit dem Bild des alkoholischen Auszugs, dem Geist, den man aus einer Substanz zieht, vergleicht. Dieses Unbekannte hat „*keine Grenze der Vervollkommnung*“ und „*keinen Punkt, bei dem es seinen Endzweck erreicht*“ (I, 512), sondern „*es ist die Energie einer lebendigen Kraft, und das Leben wächst durch das Leben*“ (ebda).

Das Fragment liest sich stellenweise wie ein angespanntes Hindrängen zum richtigen Begriff, wobei es den Anschein hat, als ob er nicht nach einem konkreten Begriff suchte, sondern ihn bereits in dem des menschlichen Geists gefunden hatte, denn er sagt selbst am Ende der Schrift: „*Der Begriff der Menschheit aber ist nichts anders, als die lebendige Kraft des Geistes, der sie beseelt, aus ihr spricht, sich in ihr tätig und wirksam erweist*“ (I, 515). Die Abhandlung diente mehr dem Zweck, diesem Geist auf den Grund zu gehen und ihn näher zu beschreiben.

Interessant ist, daß dieses Schriftfragment, inhaltlich bestehend aus Einleitung und Schluß, nie mit dem Hauptteil komplettiert wurde. Die Annahme liegt nahe, daß Humboldt durch die bemühte Bestimmung des Begriffes und des Wesens des Menschen schon vor Ausfertigen der Hauptarbeit sich die Rutsche zu seiner Beschäftigung mit der Sprache gelegt hatte. Es wird im nächsten Kapitel zu zeigen sein, wie sehr das, was in „Über den Geist der Menschheit“ geschrieben wurde, mit der Sprache zusammenhängt und von ihr abhängt.

3.3 Grundlegende Elemente zur Bildungstheorie

3.3.1 Mannigfaltigkeit

„(...) die Entwicklung der menschlichen Kräfte“ braucht „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (I, 64). Die individuelle Aneignung der sich in mannigfaltiger Weise darbietenden Welt bedeutet eine endlose Reihe an Möglichkeiten, sich selbst zu ordnen. Erst durch diese Weltaneignung gewinnt der Einzelne seine eigene Form und Gestalt. In der Auseinandersetzung und Verbindung mit der Welt formt sich die Individualität (vgl. Eirnbter-Stolbrink 2005, 45). Die Welt in ihrer Vielfalt ermöglicht die Ausbildung jeder Individualität und je vielgestaltiger sie ist, desto mehr Möglichkeiten bietet sie dem Individuum, sich auszugestalten.

„Mannigfaltigkeit reizt die Kräfte zum Kampf und zum Wetteifer, hindert das verderbliche Stocken der Thätigkeit (...) und vermehrt unmittelbar und mittelbar, indem sie die äusseren Verhältnisse selbst schwieriger und verwickelter macht, Bewegung und Leben“ (I, 417).

Die Mannigfaltigkeit der Welt ist – die Wechselwirkung mit ihr vorausgesetzt – die Quelle für inneren Reichtum.

3.3.2 Freiheit

Jede Tätigkeit ist für den Menschen umso sinnvoller, je mehr er sie „um seiner selbst willen“ (I, 67) macht. Jede erzwungene Arbeit wird ungern gemacht, aber vor allem ist eine solche Tätigkeit seiner Bildung nicht zuträglich. Er wird dabei zum Werkzeug, zur „Maschine“. Freiheit erst ermöglicht die Wahl einer Betätigung, die der Ausbildung des jeweils Originellen und Individuellen dienen kann. Wird der Mensch gelenkt oder gar gezwungen, wird die Tätigkeit „nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit

mechanischer Fertigkeit“ (I, 77) ausgeführt. Die menschliche Kraft, die ja geschult, ausgebildet und gestärkt werden soll, bleibt unter anteilloser Betätigung ungefordert. Selbst tätig zu werden schärft den Verstand und ermöglicht „*innere Bildung*“ (I, 77).

3.3.3 Kraft

Die Kraft bei Humboldt ist ein an die Philosophie von Leibniz anlehndes Prinzip des Menschen. Bei Leibniz entspricht die aus dem Menschen wirkende Kraft den Monaden (vgl. Borsche 1989, 89ff). Im Gegensatz zur Humboldtschen Auffassung wurden diese Kräfte in der Monadentheorie von Gott in jedem Menschen angelegt, wobei deren Wirkung vorgegeben ist und „die Zahl und das Schicksal der Monaden von Anbeginn an festliegen“ (Borsche 1989, 93). Eine Einwirkungsmöglichkeit ist weder von außen noch aus der Monade heraus möglich.

Bei Humboldt bekommt die Kraft die Stellung eines A priori des Menschen, sie ist etwas dem Menschen Innewohnendes, das von sich aus danach drängt, in seiner je individuellen Ausgestaltung entfaltet und vervollkommen zu werden. Kommt die Kraft nicht zur Entfaltung, bleibt sie „*ewig todt und unnütz*“ (I, 236); sie ist nur fähig, „zu einem bloß funktionierenden passiven Glied“ (Poenitsch 1992, 21) in der Kette der Menschheit zu werden. Sie würde außer ihr liegende Zwecke erfüllen und mechanisch äußeren Ansprüchen genügen. Diese Worte Humboldts lassen sich wie eine Vorahnung auf die bald folgende Industrialisierung und die damit verbundene Arbeitsweise und -teilung lesen. Dabei ist jede Beschäftigung in der Lage, „*den Menschen zu adeln*“; es komme nur darauf an, „*wie sie betrieben wird*“ (I, 78).

Es geht Humboldt nicht um eine Ausbildung bestimmter Kräfte, mit dem Ziel, den Menschen für bestimmte Tätigkeiten einsetzbar zu machen. Seiner Ansicht nach wirkt eine Kraft in jedem Menschen, die sich je nach Individuum anders offenbart und in verschiedener Ausprägung in verschiedene Richtungen entwickelt. Diese Kraft ist jedes Menschen Antrieb und doch in jedem anders gestaltet. Für diese Arbeit interessant ist, daß Humboldt auch das Vorhandensein einer „*Sprachkraft*“ (III, 221) nennt, die ebenso entwickelt werden muß. Die Ausbildung dieser je individuell angelegten Kraft, auf ein Ideal der Menschheit ausgerichtet, ist Humboldts Vision.

3.3.4 Welt

Dieses in jedem und aus jedem Menschen Wirkende, das „den Menschen primär als tätig, wirkend und gestaltend“ (Poenitsch 1992, 20) bestimmt, bedarf eines Stoffs, an dem sie sich ausprägen kann, ein Lehrmaterial, an dem sie üben kann. Dieses Material muß ein Gegenüber sein, etwas Anderes, das sich dem Menschen entgegenstellt. Dieses veranlaßt ihn, sich mit ihm zu beschäftigen.

„Bloss weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch, d. i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (I, 235).

Alles, was „NichtMensch“ ist, was ihm „je und überall gegenüberstehen und gegenübertreten kann“ (Poenitsch 1992, 21), also Ideen, Situationen und Gegenstände, alles außer ihm Seiende, kann ihm als Welt begegnen.

Doch Kraft kann sich nur ausprägen, kann nur ausgeübt werden, wenn es einen Widerstand zu überwinden gibt. Deswegen muß die Welt eine „*unabhängige Selbstständigkeit*“ haben, „*die dem Eigensinn unsres Willens die Gesetze der Natur (...) entgegenstellt*“ (I, 237). Die Welt ist nicht etwas, über das wir Herrschaft erlangen können oder das unserer Willkür unterliegt. Sie ist vorausgesetzt und nur so kann man den Menschen als selbsttätig und schöpferisch sehen, denn durch die Unvorhersehbarkeit der Welt ist er herausgefordert, sein Denken und Handeln an den vorliegenden Bedingungen auszurichten. Die Welt in Humboldts Konzeption kann nur etwas Vorausgesetztes sein, wenn man den Menschen als etwas teleologisch unbestimmtes, freies Wesen denken will. Denn nur durch die Gegebenheit von Welt außer sich kann der Mensch tätig und handelnd seine Bestimmung hervorbringen (vgl. Benner 1995, 91).

3.3.5 Verbindung und Wechselwirkung

Der Mensch muß sich seine Bestimmung erarbeiten und „*diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung*“ (I, 235). „*Durch Verbindungen also, die aus dem Innren der Wesen entspringen, muss einer den Reichthum des andren sich eigen machen.*“ (I, 64).

Wir können auf diese Welt um uns einwirken, mittels der uns gegebenen gestalterischen Kraft die Welt formen und ändern. Dazu muß man aktiv in die Welt hineinwirken, denn „durch das tätige Gegenübertreten des Menschen“ (Poenitsch 1992, 26) ändert sich die Welt und wirkt als die so geänderte Welt wieder auf uns zurück. Dieser Vorgang kann als die Kernbewegung der Bildung nach Humboldt gesehen werden. Die Welt ist nichts Statisches, das uns gegenübersteht. Die menschliche Kraft ist in der Lage, diese Welt zu formen und sie zu gestalten. Diese vom Menschen bewirkte Veränderung ist für den Menschen sichtbar und stellt eine Rückmeldung dar, von der er lernen kann. Er sieht die durch ihn veränderte Welt und kann dadurch erkennen, wie sein Handeln wirkt und was es bewirkt. Durch die Wechselwirkung mit der Welt ist es dem Menschen möglich, „an ihrem Widerstand die Welt und sich selbst zu formen und zu gestalten“ (Zöllner 1989, 55). Erst das aktive Bemühen, die Kräfte zu entfalten, beschreibt den bildenden Prozess. Der Maßstab für diese Bildung kann somit nicht fertig im Menschen, noch in der Welt vorhanden sein, sondern erstet im Verlauf der Wechselwirkung.

Der Mensch und seine Kräfte sind endlich „*und an die Gesetze der Zeit gebunden*“ (I, 268). Nur durch die Verbindung mit dem „chaotisch-mannigfaltigen Nicht-Menschlichen“ (Zöllner 1989, 56), das unendlich ist und uneinholbar sich immer wieder neu darstellt, kann er diesen Kräften „*Werth und Dauer verschaffen*“ (I, 235).

3.4 Problematisierende Elemente zur Bildungstheorie

3.4.1 Entfremdung

Humboldt mahnt in diesem Zusammenhang zur Vorsicht:

„Beschränken sich indess auch alle diese Forderungen nur auf das innere Wesen des Menschen, so dringt ihn doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale“ (I, 237).

Es besteht die Gefahr, daß sich der Mensch in der Weltbegegnung verliert, wenn einseitig auf die Welt eingewirkt, ein „Verharren in der Entfremdung“ (Poenitsch 1992, 27)

passiert. Dann wird das Ziel der Bildung verfehlt, wenn die *Einwirkung* auf die Welt ohne *Rückwirkung* von ihr bleibt. Die erstrebte bildende Wechselwirkung würde nicht erreicht.

Die Welt als „NichtMensch“ muß logischerweise dem Ich fremd sein. Indem der Mensch sich mit dieser Welt verknüpft, begibt er sich in eine Ent-Fremdung, aus der er durch die Selbsttätigkeit wieder zurückkehrt und ein erhellendes Licht mitnehmen kann. Die Entfremdung an sich ist aber für die Bildung Voraussetzung. Das Kriterium für die Wechselwirkung ist das Moment der Entfremdung. Eine Wechselwirkung von Mensch und Welt ist nur bildend, wenn dabei Unbekanntes und Fremdes erfahren wird. Entfremdung und Rückkehr aus der Entfremdung sind notwendig für die Bildung des Menschen (vgl. Benner 1995, 107). „Nach Humboldt können nur solche Tätigkeiten bildend wirken, die eine Hinwendung zu Fremdem, noch Unbekanntem so gestatten, daß wir uns selber fremd werden und Neues so lernen, daß von dem Neu-Erfahrenen Anregungen zu fortschreitender Entfremdung und Weltaneignung ausgehen können“ (ebda).

3.4.2 Dualismus

Die Aufklärung sah den Menschen vordergründig als Geistwesen, mit Vernunft und Verstand ausgestattet. Humboldt verwies auch auf die körperliche Verfaßtheit, seinen Ursprung in der Natur und versucht auch hier, eine Wechselwirkung, nämlich zwischen Geist und Körper, zu erfassen. Beide Bereiche zusammen bilden den Menschen in seiner Ganzheit. Seine dualistische Sichtweise wird hier augenscheinlich.

„Die lebendige Kraft, welche jedes organische Wesen beseelt, fordert einen Körper. Dieser Körper und jene Kraft stehen in unaufhörlicher Gemeinschaft, indem sie gegenseitig auf einander ein und zurück wirken. So ist in jedem organischen Wesen Wirkung und Rückwirkung verbunden“ (I, 277).

Auf die körperliche Erscheinung des Menschen geht Humboldt besonders in jenen Schriften ein, die die Prinzipien des Männlichen und Weiblichen zum Inhalt haben. Dieses Prinzip sieht Humboldt auch in den Begriffspaaren der Wirkung und Rückwirkung als „Selbstthätigkeit“ und „Empfänglichkeit“. Er nennt diese Begriffe in seinen Schriften „Über den Geschlechtsunterschied“ (I, 268-295) oder in „Dualis“ (III, 113-143), wo er sich über die Charaktere des Männlichen und des Weiblichen Gedanken macht. Ich möchte hier nicht näher auf die körperbezogenen oder wesenhaften Unterscheidungen

eingehen, die Humboldt beschreibt. Aber jener Gedanke, der mir für diese Arbeit als erwähnenswert erscheint, betrifft die Sichtweise Humboldts von der Welt als einer Einheit trotz ihres von ihm herausgestrichenen dualistischen Aufbaus. Bei der Geschlechtsmetapher, in der er die charakterlichen und moralischen Implikationen des Männlichen und des Weiblichen zuerst gegenüberstellt, kommt er zu dem Schluß, daß beides notwendig ist, um die Menschheit vollständig zu machen, „*widersprechende Eigenschaften zu verbinden*“ (I, 294), um ein Ganzes zu bilden. Diese Pole sind dabei nicht streng zu trennen, jedem ist von beidem gegeben. In diesem Sinne ist auch das Spontane, Wirkende nicht nur allein dem Menschen zuzuschreiben, wie die Welt nicht ausschließlich rezeptiv und empfangend ist. Welt und Kraft, „*Stoff und Form, so vielfach ineinander verschränkt, vertauschen ihr Wesen, und nirgends ist etwas bloss bildend oder gebildet*“ (I, 269).

3.4.3 Totalität

Die Bildung zu einem Ganzen beschreibt Humboldts Vorstellung, daß die Menschen eine Gesamtheit ergeben. Obwohl er in den folgenden Schriften immer mehr die Individualität jedes Einzelnen herauszustreichen bemüht ist, bleibt doch sein hintergründiger Gedanke der von einer Einheit aller Menschen. „*Denn auch durch alle Perioden des Lebens erreicht jeder Mensch dennoch nur Eine der Vollkommenheiten, welche gleichsam den Charakter des ganzen Menschengeschlechts bilden*“ (I, 64). Er geht von einer Totalität der Menschen aus, die zugleich das Ideal der Menschheit beschreibt. Jeder Einzelne kann nur einen Teil zu diesem Ideal beitragen, aber die Gesamtheit aller Charaktere erfüllt das Menschheitsideal, das es anzustreben gilt.

„*Ein Mensch ist nur immer für Eine Form, für Einen Charakter geschaffen (...). Das Ideal der Menschheit aber stellt sovielerlei und mannigfaltige Formen dar, als nur immer miteinander verträglich sind. Daher kann es nie anders, als in der Totalität der Individuen erscheinen*“ (I, 379f).

Zusammenfassend:

Der Mensch als *Kraft* ist prinzipiell aktiv, wirkend, gestaltend. Es ist seine Aufgabe, zu gestalten. Das betrifft auch ihn selbst, er gestaltet sich selbst, es ist ihm möglich, sich selbst zu gestalten. Er kann grundsätzlich aus sich alles machen, es soll aber gemäß

seinem von Natur aus gegebenen Inneren geschehen. Er soll die ihm innewohnenden Kräfte vervollkommen. Das ist seine Aufgabe und dieses Bestreben läßt sich als Bildung benennen. Bildung bei Humboldt ist die Vervollkommnung der vorhandenen Anlagen, die *Individualität*, die individuell vorhandenen Kräfte zu schulen. Für diese Aufgabe, für diese Schulung bedarf der Mensch eines Gegenübers, das seine Kräfte „herausfordert“, an dem er sich bilden kann, etwas, das sich ihm entgegenstellt, da es sich von ihm unterscheidet. Ein NichtMensch, wie Humboldt es formuliert, ist notwendig, als Widerstand, an dem sich die Individualität ausprägen kann. Denn dieses Gegenüber, das NichtMensch ist, ist dem Menschen nicht gleich, es repräsentiert das „Material“, mit dem er arbeiten muß, um seine Individualität herausbilden zu können. Dieses in vielfältiger Weise entgegentretende Gegenüber, die *Welt* mit ihren Situationen und Gegenständen, fordert den Menschen immer wieder heraus, tätig zu werden und durch diese Tätigkeit zu lernen. Das beinhaltet auch das Lernen, sich selbst zu verstehen, sein Selbst zu verstehen und zu erkennen. Die Welt, die einerseits ja Ergebnis des menschlichen (geistigen) Handelns ist, ist zugleich der Antrieb für eine weitere Auseinandersetzung; es besteht also eine *Wechselwirkung* zwischen Mensch und Welt. Durch den Widerstand, den sie durch ihre Andersheit entgegengesetzt, ist der Mensch herausgefordert, sich mit ihr zu befassen, sie zu „bearbeiten“ und zugleich das, was von ihr zurückkommt, aufzunehmen und zu „verarbeiten“, womit wieder der Prozeß der Wechselwirkung erkennbar wird. Damit wäre man auch bei dem Anspruch, wonach es von außen „in sein Innres zurückstrale“. Das Außen, mit dem ich mich beschäftige, gibt mir Resonanz, was für mich wiederum ein Anstoß ist für weiteres Handeln. Diese Wechselwirkung ist für Humboldt Bildung. Das Hin und Her zwischen Rezeptivität und Gestaltung der Welt, zwischen passivem und aktivem Umgang mit der einen umgebenden Welt ist der Vorgang, der laut Humboldt bildend ist. Bildung benötigt also ein kontrastierendes Gegenüber, ohne dem ein Fortschritt oder eine Veränderung menschlichen Denkens und Handelns unmöglich wäre. Es gäbe keine Änderung, keine Neuerung, keine Möglichkeit der Verbesserung. Anregung von außen ist notwendig, und sie sollte möglichst vielfältig sein. Mannigfaltige Situationen sagt Humboldt, braucht es, ansonsten bildet sich der Mensch einseitig aus.

Entfremdung ist eine weitere Voraussetzung für den bildenden Umgang mit der Welt. Diese ist dem Menschen grundsätzlich fremd. Nur dadurch ist es möglich, daß Bildung voranschreitet, denn Fremdes ist zugleich auch Neues, das zum Vorhandenen dazukommt und den Horizont erweitert. Die *dualistische* Darstellung von Mensch und Welt,

Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit als Entsprechung für Männlich und Weiblich birgt eine Spannung, die zwischen diesen Gegensätzen besteht und die notwendig ist, um die Wechselwirkung in Gang zu setzen und zu halten. Diese Prozesse finden unter der Vorstellung einer *Totalität* der Menschen statt, die das Idealbild darstellt, an dem sich der Einzelne ausrichten soll.

Wie sehr die herausgestrichenen Elemente der Bildung nach Humboldt, insbesondere die Verknüpfung und Wechselwirkung mit der Außenwelt, mit der Sprache in Verbindung stehen respektive nur mit ihr möglich sind, wird Thema des nächsten Kapitels sein.

4. HUMBOLDTS SPRACHANSICHT

*„(...) und in der Sprache vereinigt sich einmal die Welt, die sie darstellt,
und der Mensch, der sie schafft“ (V, 199).*

In diesem Kapitel soll die Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts im Mittelpunkt stehen. Aufbauend auf die bereits vorgestellte Bildungstheorie werde ich anhand der Beschreibung bestimmter Werke versuchen, seinen gedanklichen Weg nachzuzeichnen, den er ausgehend von der Frage nach dem Menschen nahm, um die Antwort in der Sprache zu finden. Im Anschluß daran hebe ich die Besonderheiten seiner Konzeption heraus. Diese besonderen Merkmale sollen im nächsten Kapitel als Grundlage für die Argumentation seiner Aktualität dienen.

Es sei im Voraus bemerkt, daß Humboldt seine Sprachstudien mit zunehmendem Alter intensiviertere und in seinem letzten Lebensjahrzehnt ausschließlich betrieb. Nachdem er in jungen Jahren die Entwicklung und Bildung des Menschen, seiner Individualität, und wie dies am besten zu erreichen sei, im Mittelpunkt seiner Arbeiten hatte, kristallisierte sich für ihn mit der Zeit heraus, daß die Sprache als Medium für dieses Bestreben unerlässlich ist. So entstanden die Hauptwerke, die ihn zu einem ersten Vertreter der sprachwissenschaftlichen empirischen Forschung und Vorläufer für die Linguistik des 20. Jahrhunderts machen (vgl. Trabant 1986, 165ff).

4.1 Entstehungsgeschichte der Konzeption

Humboldts erster systematischer Ansatz zum Thema Sprache, der über kurze Bemerkungen, wie in „Über den Nationalcharakter der Sprachen“, hinausgeht, ist das dreiseitige Fragment „Über Denken und Sprechen“, das 1795/96 entstand. In dieser kurzen Arbeit versucht Humboldt, das Wesen des menschlichen Denkens zu fassen. Es gelingt ihm mittels des Begriffes des Reflektierens als notwendige Voraussetzung für das Denken. Durch Reflektieren könne der Denkende das Gedachte von sich unterscheiden, es einteilen und in eine Ordnung bringen (vgl. V, 97).

Dieser Versuch, das Denken theoretisch zu bestimmen, bleibt eine teilweise Annäherung an dieses komplexe Thema, doch war er umso bedeutender, als er Humboldt auf den Weg zur Sprache führte. Denn die Fähigkeit des Reflektierens, die bedeutet, daß das Subjekt

sich als solches erkennt und Objekte als von sich abgeschieden wahrnimmt, setzt Sprache voraus. Wenn sich der Mensch einen Gegenstand gegenüberstellt, muß er ihn dazu auch benennen können.

„Die Sprache beginnt daher unmittelbar und sogleich mit dem ersten Act der Reflexion, und so wie der Mensch (...) zum Selbstbewußtseyn erwacht, so ist auch das Wort da – gleichsam der erste Anstoss, den sich der Mensch selbst giebt, plötzlich still zu stehen, sich umzusehen und zu orientieren“ (V, 97f).

Denken und Sprechen sind im Menschen verknüpft. Der Mensch tritt als Sprachgeschöpf auf. Dies führt zu der Frage nach dem Ursprung der Sprache. Woher kommt sie und wie kommt sie zum Menschen?

4.1.1 Sprachursprung

Über den Sprachursprung gibt es heute keine einhellige Meinung. Wie im ersten Kapitel angeschnitten geht etwa die kognitive Linguistik von zwei verschiedenen Ansätzen aus, die sich teils widersprechen.

Auch zu Humboldts Zeit war man sich nicht einig, wo und wann die Sprache beginnt. Besonders zwei Sprachursprungstheorien waren damals bekannt und veranlassten Humboldt, sich darüber Gedanken zu machen. Eine stammt vom französischen Philosophen Condillac (vgl. Trabant 2008, 31). Die Sprache ist für ihn aus einem Schrei der Empfindung (*cri de passions*) entstanden. Diese Schreie werden aufgrund von Mangelbefahrungen wie Hunger oder Schmerz ausgestoßen und von gleichartigen Wesen verstanden, die wiederum auf diese Gefühlsregungen eingehen und antworten. Aus diesem dialogartigen Verständigen auf der Basis von Empfindungsschreien hat sich nach Condillac die Sprache entwickelt. In dieser Erklärung ist die Sprache nicht etwas grundsätzlich dem Menschen Gegebenes, sondern ist einer Entwicklung unterworfen. Sie basiert auf einfachen Lauten, die nicht als menschliches Spezifikum gelten können. Rousseau zieht bei der Sprachursprungsfrage die Gefühle heran. Die Liebe zum Nächsten ist nach Rousseau eine Erfindung des Menschen, die mit der Spracherfindung zusammenfällt. Das erstehende Liebesbedürfnis des Menschen äußert sich in einem Gesang der Liebe, der noch weitgehend unartikulierte das Liebesbedürfnis ausdrückt (vgl. Trabant 2008, 31). Es ist weiters Rousseaus Überzeugung, daß der Mensch kein soziales Wesen von Natur aus ist. Er begibt sich in die Gesellschaft von Seinesgleichen erst, als er

einen Nutzen im Zusammenschluß mit ihnen erkennt. Die Sprache hat dabei reine Verständigungsfunktion und entsteht, weil sich die Menschen auf diese Form der Verständigung einigen. Sprache bei Rousseau wird vom Menschen erfunden. Sie ist ein willkürlich gebildetes Werkzeug (vgl. Menze 1965, 222).

Humboldt begegnet diesen Theorien kritisch bzw. kann ihnen widerlegende Fakten entgegenhalten. Im Fragment „Über Denken und Sprechen“ kam er zu der Einsicht, daß sich die beiden Fähigkeiten des Sprechens und Denkens bedingen; um zu sprechen, braucht es eine gedankliche Vorarbeit und Denken geht sprachlich vor sich. Beides tritt zugleich auf und es kann nicht eines ohne das andere auftreten. Wenn bei Condillac aus Tierlauten Sprache entsteht, müßte zugleich das Denken erst sukzessive eintreten. Diese Ansicht konnte Humboldt nicht teilen, denn demnach wäre der vorsprachliche Mensch auch vorgedanklich. Der Sprachursprung kann laut Humboldt nicht in einem tierähnlichen Laut, der aus Mangeln ausgestoßen wird, zu finden sein, weil die weitere Notwendigkeit fehlt, daraus ein komplexes Sprachsystem zu bilden. Über die Verständigung mit den Empfindungslauten könnten die Bedürfnisse ausreichend kommuniziert und gedeckt werden. Für eine Entstehung aus Hilflosigkeit sieht Humboldt die Sprache nicht geeignet, denn *„das Wort ist zu edel, um nur zur physischen Rettung zu dienen“* (V, 103) und *„Die Worte entquillen freiwillig, ohne Noth und Absicht, der Brust“* (III, 435). Auf Rousseau dürfte er sich beziehen, wenn er sagt *„der Mensch, als Thiergattung, ist ein singendes Geschöpf, aber Gedanken mit den Tönen verbindend“* (III, 435).

4.1.2 Sprachlichkeit des Menschen

Die Ansicht Condillacs, die Sprache habe sich aus rudimentären Äußerungen, Tierlauten ähnlich, im Laufe des Gebrauchs zu einer menschlichen Sprache entwickelt, würde bedeuten, der Mensch hätte erst „gelernt“ zu sprechen, hätte die Sprache erst finden müssen. Auch bei Rousseau entsteht die Sprache aus einem Mangel, allerdings ist es dort eine willkürliche Erfindung, um aus der Einsamkeit herauszukommen und die Vorteile einer gesellschaftlichen Verbindung zu erhalten.

Diese Anschauungen, wonach der Mensch die Sprache für sich erst entdecken oder aus Not oder Mangel empfinden erarbeiten muß, entsprechen nicht Humboldts Denkweise. Für ihn ist der Mensch von Natur aus sprachlich. Die Sprache liegt in seinem Inneren und erst durch die Sprache ist er Mensch und die Sprache hat er nur, weil er Mensch ist. *„Der*

Mensch ist nur Mensch durch Sprache; um aber die Sprache zu erfinden, müsste er schon Mensch seyn“ (III, 11). Die Erfindung der Sprache muß also auf einmal geschehen, „*mit Einem Schlage*“ (ebda). Der Mensch spricht, weil er Mensch ist. „*Wer das erste Wort aussprach, erhob sich zuerst zum Menschen*“ (V, 103). Aus seiner empirischen Arbeit weiß er, daß selbst die „*sogenannten rohen und barbarischen Mundarten*“ (III, 2), Sprachen, die man am ehesten als mögliches Muster vermuten würde, um die Sprachentwicklung verfolgen zu können, immer schon fertig ausgebildete Systeme darstellen. Er konnte nie eine Sprache entdecken, die er „*in dem flutenden Werden ihrer Formen überrascht*“ (ebda) hat, an der er das Exempel einer Evolution, einer Weiterentwicklung von einer einfachen zu einer höher elaborierten Grammatik, statuieren konnte. Er fand immer schon fertig ausgebildete Systeme, die „*schon Alles besitzen, was zu einem vollständigen Gebrauche gehört*“ (III, 2). So kommt er zu dem Schluß, daß „*die Sprache nicht anders (kann), als auf einmal entstehen, oder um es genauer auszudrücken, sie muss in jedem Augenblick ihres Daseyns dasjenige besitzen, was sie zu einem Ganzen macht*“ (ebda). Humboldt kann diese rein logisch vorgehenden Ansätze Condillacs und Rousseaus mit Erfahrungswerten aus seiner bis dahin gediehenen Sprachforschung widerlegen.

4.1.3 Vergleichende Anthropologie

Wie schon in der Bildungstheorie erkennbar steht im Mittelpunkt seiner Überlegungen immer der Mensch. Ihn wollte er in all seinen Facetten und Besonderheiten ergründen. In seinem „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ von 1795/1797 beabsichtigte er, „*alle Eigenthümlichkeiten des Individuums*“ (II, 84) zu beschreiben. Das vergleichende Studium des Menschen war ein Vorhaben Humboldts, das die Erforschung der „*Eigenthümlichkeiten des moralischen Charakters der verschiedenen Menschengattungen*“ (I, 377) zum Ziel hatte wie auch die „*individuellen Verschiedenheiten*“. Als Charakter sah er jene Merkmale an, die ein Subjekt von einem anderen unterscheiden; darunter nannte er die Physiognomie, den Körperbau, den Geschlechtsunterschied und auch die Sprache. Die beiden letztgenannten Untersuchungsgegenstände werden sich später für Humboldt als die zentralen Bereiche seiner Studien herausstellen. Der Plan der vergleichenden Anthropologie geht in der Ausführung nicht über das Fragmentarische hinaus, jedoch schließt er zwei als Vorarbeiten dafür gedachte Schriften, „Über den Geschlechtsunterschied und dessen

Einfluß auf die organische Natur“ und „Über die männliche und weibliche Form“ ab. Der Geschlechtsaspekt, die Zweiheit, ob männlich – weiblich, rezeptiv – spontan, Wirkung – Rückwirkung, ist ein bei Humboldt durchgängig erkennbares Bild; es spiegelt sein Verständnis einer Polarität wider, die alles durchwirkt. Die Sprache war in dieser Anthropologie kein zentraler Untersuchungsgegenstand, sondern gleichwertig mit den anderen.

Zwei Reisen nach Spanien in den Jahren 1799 und 1801 weckten das Interesse eines eigenen Sprachstudiums endgültig. Diese Reisen, die zuvorderst im Rahmen seiner anthropologischen Forschung unternommen wurden, was sich etwa an den physiognomischen Beschreibungen erkennen läßt (vgl. z.B. II, 434), bringen ihn in Kontakt mit der baskischen Sprache. Diese fasziniert Humboldt aufgrund ihrer markanten Unterschiedlichkeit zum indogermanischen Sprachbau. In einem Brief an Schiller schreibt Humboldt 1800, vor der zweiten Spanienreise:

„Die Sprache ist daher, wenn nicht überhaupt, doch wenigstens sinnlich das Mittel, durch welches der Mensch zugleich sich selbst und die Welt bildet, oder vielmehr seiner dadurch bewußt wird, daß er eine Welt von sich abscheidet“ (V, 196).

Für Trabant ist daher dieser Brief das Zeichen, daß Humboldt in seinem Denken bei der Sprache angekommen ist, er erkennt in ihm „den Durchbruch des humboldtschen Sprachdenkens“ (Trabant 1989, 29). Auch Borsche (1989, 142) sieht in diesen Zeilen „die Geburtsurkunde der Humboldtschen Sprachphilosophie“.

4.1.4 Plan eines Sprachstudiums

Ab etwa 1800 bekommt die Auseinandersetzung mit der Sprache meiner Lesart nach deswegen besondere Bedeutung, weil Humboldt nicht nur deren Stellenwert erkennt, sondern auch den ausdrücklichen Entschluß formuliert, sich ab nun dem Studium der Sprache zu widmen. Im Baskenfragment schreibt er über seine Entscheidung, ein reines Sprachstudium anzufangen: *„Das Studium der Sprachen des Erdbodens ist also die Weltgeschichte der Gedanken und Empfindungen der Menschheit“* (V, 111). Deswegen hat er die Absicht, *„aus der Sprache (...) ein eignes, von allen übrigen abgesondertes, in sich systematisch geordnetes Studium zu machen“* (ebda). Damit meint Humboldt in erster Linie, wie in seinem Plan einer vergleichenden Anthropologie, ein empirisches

Studium der verschiedenen Sprachen der Welt. Es ist ihm klar, daß er diese Sprachen auch immer in Verbindung mit dem Volk, das sie spricht, untersuchen muß, denn nur aus Büchern könnten sie nicht hinreichend erfaßt werden. *„Die Sprache liegt nur in der verbundenen Rede, Grammatik und Wörterbuch sind kaum ihrem toten Gerippe vergleichbar“* (III, 186). Er geht also nicht rein sprachphilosophisch an dieses Sprachstudium heran, sondern will auch die sinnliche Erfahrung miteinbeziehen. Er trägt die von ihm so hochgehaltene Verknüpfung selbst in seine eigene Arbeitsweise hinein; seine Intention besteht nicht allein darin, rein transzendental – philosophisch Erkenntnisse zu gewinnen, sondern er geht immer auch wieder ins Empirische, beobachtet und beschreibt die menschlichen Erscheinungsformen und verfolgt dies unter einem Plan einer vergleichenden Anthropologie.

Dieses anthropologische Ansinnen läuft, Trabant zufolge ab dem oben zitierten Brief an Schiller um 1800, auf die Sprache hin aus. Es scheint, als hätte Humboldt nun den Schlüssel gefunden, der das Tor zum Geheimnis des Menschseins öffnet. Humboldts anthropologisches Interesse mündet in der Sprache; sie entpuppt sich stetig zu dem Begriff, den Humboldt im „Geist der Menschheit“ so bemüht zu fassen versuchte und mithilfe dessen Aussagen über die Menschheit möglich sind. Sie bietet sich als das Wesentliche des Menschseins an, das Humboldt in seinen bisherigen Studien über den Menschen und seine individuellen Erscheinungsformen auf einen Nenner bringen wollte. Der Geist der Menschheit umfasst die Gesamtheit der menschlichen Wechselwirkungen. Dieses zeigt sich dann in der Sprache. Der Geist der Menschheit wird in der Sprache sichtbar. Die Wechselwirkung, die elementar für den Humboldtschen Bildungsbegriff ist, die Verknüpfung mit der Welt, gelingt nur durch Sprache. Die Verbindung mit der Welt ist eine sprachliche und ihre Existenz wird uns erst dadurch bewußt.

Die Monographie über die Basken, das auch „Baskenfragment“ genannt wird, entsteht 1801/02. Das Grundgerüst seiner Sprachphilosophie ist darin enthalten und besteht aus folgenden fünf Eckpfeilern (vgl. Menze 1965, 216):

1. Mensch und Sprache bedingen einander; „Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache“.
2. Die Sprachlichkeit macht den Menschen zu einem „animal sociale“.
3. Jeder Sprache ist eine eigene Weltansicht zugehörig. Die Sprache ist die Vermittlerin zwischen Ich und Welt.

4. Durch die Sprache ist dem Menschen Bildung und das Verstehen seiner selbst möglich.

5. Sprache ist eine „ständige Anspannung des Geistes“, eine Tätigkeit.

Mit dem Baskenfragment hat sich Humboldt den Weg zur Sprache geebnet und beschreitet ihn in zunehmend intensiver Form bis zu den Arbeiten, die seinen sprachphilosophischen Einfluß begründen und als seine Hauptwerke gelten. Ab 1820 zieht sich Humboldt von seinen öffentlichen Ämtern zurück und widmet sich ausschließlich der Ausarbeitung der bis dahin skizzenhaft gediehenen Sprachphilosophie. Etwa drei Jahrzehnte nach seinen ersten konkreten Überlegungen zur Sprache in „Über Sprache und Denken“ von 1795/96 gelangt Humboldt zum Höhepunkt seiner sprachphilosophischen Bemühungen. Die Schriften „Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus“ (1827-29) und besonders die Einleitung zu seinem vermeintlichen Hauptwerk „Ueber die Kawi-Sprache auf der Insel Java“ (1830-35) beinhalten das Konzentrat seines Sprachdenkens.

Im Text „Ueber den Dualis“ schreibt Humboldt 1827:

„Denn das Sprachstudium muss zwar allein um sein selbst willen bearbeitet werden. Aber es trägt darum doch ebenso wenig als irgend ein anderer einzelner Theil wissenschaftlicher Untersuchung seinen letzten Zweck in sich selbst, sondern ordnet sich mit allen andren dem höchsten und allgemeinen Zweck des Gesamtstrebens des menschlichen Geistes unter, dem Zweck, dass die Menschheit sich klar werde über sich selbst und ihr Verhältniss zu allem Sichtbaren und Unsichtbaren um und über sich“ (III, 115).

4.2 Merkmale der Sprachkonzeption

4.2.1 Geschlechtsmetapher - Polarität

Die Verknüpfung von männlicher und weiblicher oder anderer dualistischer Kräfte ist für Humboldt der Ursprung allen Seins; die Gegensätzlichkeit als Motor für die Erschaffung von Neuem, die Verknüpfung von Gegensätzen zu einem Ganzen ist in seiner Anschauung nach die Grundbewegung allen Lebens.

Die Natur stellt sich bei Humboldt als eine ideale Einheit dar, die sich aus diesen gegensätzlichen Kräften ergibt. Die polaren Gegensätze streben nach Vereinigung und Vollkommenheit; *„Dadurch beziehen sich beide, wie Hälften eines unsichtbaren Ganzen auf einander, und nöthigen durch ihren gegenseitigen Mangel das Gemüth, sie im Ideal zu ergänzen“* (I, 314). Das Ideal ist aufgrund der Vielschichtigkeit und Vielfalt von Kräften nie zu einem Endpunkt zu bringen, somit bedeutet das Streben danach einen unendlichen Vorgang, der die Natur ständig belebt und erneuert. Das Spannungsverhältnis zwischen den Polen bleibt bestehen und die Wechselwirkung zwischen ihnen ist der Motor für das Fortbestehen: *„Die Natur, welche mit endlichen Mitteln unendliche Zwecke verfolgt, gründet ihr Gebäude auf den Widerstreit der Kräfte“* (I, 281). Dieses mehr naturphilosophische Bild nimmt Humboldt mit in seine Philosophie des Menschen. Er bezieht sich dabei durchaus auch auf die körperliche Verbindung von Mann und Frau, die in ihrem Versuch, Eins zu werden, neues Leben erzeugen.

4.2.2 Denken

Humboldt geht von der körperlichen Zeugungskraft aus und überträgt diesen Vorgang der Verschmelzung von männlich und weiblich, Zeugen und Empfangen, auf die geistige Ebene, um die Entstehung von Gedanken zu erklären. Denn dieses Grundmuster der Natur sei für jede Neuschöpfung verantwortlich *„und selbst der Gedanke, dieser feinste und letzte Sprössling der Sinnlichkeit, verläugnet diesen Ursprung nicht“* (I, 274). Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit seien die Eltern der Gedanken. Die Sinne liefern Eindrücke (empfangend), die mittels geistiger Betätigung (zeugend) zu einem Gedanken vermählt werden. Die Entstehung von Vorstellungen wird nicht als ein passives Empfangen angesehen. Es wird keine fertige Vorstellung von außen an unsere Sinne herangetragen, sondern die sinnliche muß sich mit der geistigen Tätigkeit verbinden, damit ein Gedanke geboren werden kann.

Dieser Gedanke ist ein subjektiver, er ist noch im subjektiven Denken eingeschlossen. Nun muß er sich davon lösen, zu einem im Außen wahrnehmbaren Objekt werden. Erst durch die Objektivierung wird es dem denkenden Subjekt möglich, ihn zu verstehen. Die vom Subjekt losgelöste Erzeugung wird sichtbar, wahrnehm- und verstehbar. All diese Vorgänge, von der Erzeugung durch Sinne und Verstand, zum Nach-Außen-Stellen bis zum Wieder-Aufnehmen sind möglich, wenn der Gedanke in Worte, in eine sprachliche Form gegossen wurde. Anders kann das vorsprachliche Denken *„nicht zur Deutlichkeit*

gelangen, die Vorstellung nicht zum Begriff werden“ (III, 192). Erst durch den sprachlichen Ausdruck kann das Gedankenkonstrukt von dessen Erzeuger abgeschieden und zu einem Objekt werden. „Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken. Die intellektuelle Thätigkeit, (...) gewissermassen spurlos vorübergehend, wird durch den Ton in der Rede äusserlich und wahrnehmbar für die Sinne“ (III, 191).

4.2.3 *Energieia*

Über das Wesen der Sprache gibt es bei Humboldt keine endgültige Definition. Wie in der Bildungstheorie findet man mehrere Ansätze dazu an verschiedenen Stellen eingeflochten und von unterschiedlichen Ausgangspositionen her bearbeitet. Doch eine letztgültige Fassung, eine prägnante Darstellung des Wesens der Sprache ist nicht vorhanden. Vielmehr gelingt es Humboldt, in mehreren Beschreibungen dem Wesen der Sprache näher zu kommen. Jene, die die Unfaßbarkeit der Sprache am besten verdeutlicht, und die auch ein Merkmal ist, wodurch sich Humboldt aus bisherigen Sprachkonzeptionen heraushebt, ist die von der Sprache als Tätigkeit (vgl. Ferron 2007, 191). Sprache ist demnach kein fertiges Werk (ergon), sondern eine ständig neu zu verrichtende Tätigkeit (energeia), eine „*sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes*“ (III, 418).

Jedes Sprechen ist ein durch den Geist hervorgebrachtes Erzeugnis, das sich nicht eines vorgegebenen starren Schemas bedient. Das Charakteristische daran ist die Bewegung, die ihm innewohnt. Sprache ist kein statisches Werk, sondern eine immer neu zu schaffende Schöpfung und ständig in Veränderung. Jedes Sprechen ist eine neue Schöpfung und diese Tätigkeit ist ‚energeia‘. Ihr Wesen ist prozeßhaft und immer wieder neu hervorzubringen, sie ist lebendig und „*kein todtes Erzeugtes*“ (III, 416).

Diese Wesensbeschreibung der Sprache als immer neu zu erbringende Erzeugung kann zu der Auffassung verleiten, daß jeder Sprechakt eine völlige Neuschöpfung der Sprache sei. Das würde wiederum bedeuten, daß der Mensch erst etwas erzeugen muß, was vorher nicht in ihm vorhanden war. Dem widerspricht Humboldt selbst, indem er des öfteren formuliert, der Mensch und die Sprache bedingen einander. Auf die Sprache als energieia bezogen kann man sagen, daß diese Tätigkeit die einer Aktualisierung und individueller Aneignung einer schon vorhandenen Sprachfähigkeit ist. Ihre Existenz ist also – als ergon – vorausgesetzt und erfährt im jeweiligen Sprechen eine neue Schöpfung als energieia.

Sprache ist Werk und Tätigkeit zugleich. Es ist ein festes Material, das variabel bearbeitet und immer wieder neu gestaltet wird und deshalb nicht faßbar ist.

4.2.4 Verstehen

Die Vereinigung von Spontaneität und Rezeptivität erzeugt Gedanken, die erst objektiviert werden müssen, um wiederum vom Denkenden selbst wahrgenommen und verstanden werden zu können. Diese Objektivierung vollzieht sich sprachlich. Die Objektivität erfährt Verfestigung erst, wenn das Wort an jemand anderen gerichtet und von diesem aufgenommen und erwidert wird. So erhält *„das Wort (...) Wesenheit, die Sprache Erweiterung“* (Humboldt III, 139). Wenn das Gegenüber diese Gedanken versteht und wiedergibt, dann ist die Objektivität vollständig gegeben, dann kann *„der Vorstellende den Gedanken wirklich ausser sich“* (ebda) erblicken. *„Denn die Objectivität wird gesteigert, wenn das selbstgebildete Wort aus fremdem Munde wiedertönt“* (III, 429).

Auch das Verstehen ist eine aktive Tätigkeit des Menschen, es geschieht nicht ohne sein Zutun:

„Es kann in der Seele nichts, als durch eigne Thätigkeit vorhanden seyn, und Verstehen und Sprechen sind nur verschiedenartige Wirkungen der nemlichen Sprachkraft. Die gemeinsame Rede ist nie mit dem Uebergeben eines Stoffes vergleichbar“ (III, 430).

Das heißt, die Bedeutung des Gesprochenen ist nicht von vorneherein in den Worten enthalten (s. auch 2.4.2 zur Arbitrarität der Sprache). Im Hörenden aktiviert es einen „kreativen Prozeß der Sinnproduktion“ (Koller 2003, 524). Der Sinn wird jedesmal neu gebildet; *„In dem Verstehenden, wie im Sprechenden, muss derselbe aus der eignen, innren Kraft entwickelt werden; und was der erstere empfängt, ist nur die harmonisch stimmende Anregung“* (III, 430). Verstehen ist nicht passives Aufnehmen oder bloße Betrachtung eines Gegenstandes, sondern beinhaltet das Bemühen des Verstehenden, sich dem Gegenstand zu nähern und darüber hinaus sich ihm ähnlich zu machen. *„Auf diese Assimilation der forschenden Kraft und des zu erforschenden Gegenstandes kommt allein alles an“* (I, 588). Menze (1965, 86) spricht von der „Mühe des Verstehens“, die vonnöten ist. Das Verstehen gelingt umso mehr, je ähnlicher sich die beiden Seiten werden, je mehr von dem Gegenüber angeeignet wird und in dem Maße, in dem sich der

Erkennende dem Gegenüber annähert. Eine völlige Übereinstimmung, ein eins werden ist zwar Ziel, aber nie erreichbar, denn zwei Individuen können nicht ident sein. Deshalb ist Verstehen ein unabschließbarer Prozeß.

Das bildende Moment ist hier „die Aufnahme fremden Lebens“ (Menze 1965, 87), die die Erfassung der Welt vollkommener macht und das Verständnis vertieft. Bemerkenswert ist bei Humboldt die Konzeption des Verstehens wieder in ihrer Wechselseitigkeit. Es bleibt nicht bei der Erkenntnis des Gegenstandes, bei dem Erkennen von dessen Eigenheit. Das Verstehen umschließt hier auch die Rückwirkung auf den Erkennenden, geht über das Erkenntnistheoretische hinaus in die Bildung.

Gefahr besteht darin, daß Vorverständnis in die Erkenntnis hineingelegt wird und somit die reine Erkenntnis verfälscht, daß man „*seine eigne Welt-, ja seine eigne Sprachansicht hinüberträgt*“ (III, 434). Allerdings gibt es auf einer anderen, dem konkreten Verstehen übergeordnete Ebene schon eine Verstehensgrundlage. „*Wo zwei Wesen durch gänzliche Kluft getrennt sind, führt keine Brücke der Verständigung von einem zum andren, und um sich zu verstehen, muss man sich in einem andren Sinn schon verstanden haben*“ (I, 596). Hier wird wieder die Gemeinsamkeit angesprochen, die alle Menschen umschließt. „*alle lebendigen Kräfte (...) haben Beschaffenheiten, Entwicklungen, Gesetze mit einander gemein*“ (I, 598). Verstehen ist ein Vorverständnis in Verbindung mit einem schöpferischen Akt (s. Kapitel 2.3). (Zum Verstehen als nie abschließbaren Vorgang siehe Kap. 4.2.6 und 5.3.5 dieser Arbeit.)

4.2.5 Individualität – Ganzheit

Humboldts Interesse für das Individuelle schließt dessen Teilhabe an einem Ganzen mit ein. Wie in der Geschlechtsmetapher wendet Humboldt das Bild eines idealen Ganzen an, in dem sich alle Individuen vereinigen. Die Individuen streben nach ihrer Selbstverwirklichung gemäß der gegebenen Anlagen oder Kräfte mit Blickrichtung auf das Ideal. Die Individualität ist, obwohl sie „*eine Beschränkung der allgemeinen Natur, eine Bahn, in welche der Einzelne eingezwängt ist*“ (III, 394) darstellt, dafür die notwendige Triebfeder. Die Beschränkung des Einzelnen auf seinen eigenen Charakter soll aber keine Endlichkeit der Bildungsfähigkeit bedeuten. „In dem Werden aus sich greift der Mensch als der ständig werdende über sich hinaus“ (Menze 1965, 120). Jeder trägt den Grundzug des menschlichen Ideals in sich, auch wenn er nur einen Teil davon

erfüllen kann. Wie weit er in diesem Streben gelangt, ist nicht festgelegt, jedoch ist alles, was er erreicht, schon als grundsätzlich möglich in ihm vorhanden.

„Denn das Ahnden einer Totalität und das Streben danach ist unmittelbar mit dem Gefühle der Individualität gegeben und verstärkt sich in demselben Grade, als das letztere geschärft wird, da doch jeder Einzelne das Gesamtwesen des Menschen, nur auf einer einzelnen Entwicklungsbahn, in sich trägt“ (III, 37).

Daß trotz aller Verschiedenheit ein gemeinsamer menschlicher Grundzug vorhanden ist und sein muß, begründet Humboldt so: *„Die individuelle Kraft des Einen ist dieselbe mit der aller Andern, und der Natur überhaupt. Denn ohne das wäre kein Verstehen, keine Liebe und kein Hass möglich“ (II, 28).* Diese Gemeinsamkeit ist Basis für die Entwicklung der Individuen, die sich, um individuell zu sein, von anderen unterscheiden müssen:

„Da aber jedes Wesen nur dadurch etwas seyn kann, dass es etwas anderes nicht ist, so ist ein wahrer, nicht aufzuhebender Widerstreit, und eine unüberspringbare Kluft zwischen jedem und jedem auch der verwandtesten Individuen und zwischen allen und dem Ideal, und das Gebot in der Individualität das Ideal zu erreichen ist von unmöglicher Ausführung“ (II, 27).

Diese Unmöglichkeit gründet Humboldt auf der Einsicht, daß die wirkenden Kräfte keine ruhenden Substanzen sind, sondern sich ewig neu formierende und sich in jedem Wirken verstärkende Energie, das meint, weder das Individuum noch das Ideal als Gedankenbild sind gegenständlich betrachtbar. Individualität und Ideal trennt *„ein ewiger Abstand, aber auch ein ewiger Wettkampf“ (II, 29).* Dies ergibt ein dynamisches Gefüge, eine ständige Bewegung hin zum Ideal. Die Sprache ist dabei wieder von besonderer Bedeutung:

„Denn tief innerlich nach jener Einheit und Allheit ringend, möchte der Mensch über die trennenden Schranken seiner Individualität hinaus (...). Hier kommt ihm nun auf eine wahrhaft wunderbare Weise die Sprache zu Hülfe, die auch verbindet, indem sie vereinzelt, und in die Hülle des individuellsten Ausdrucks die Möglichkeit allgemeinen Verständnisses einschliesst“ (III, 160).

Prägnant formuliert bringt Trabant (1990, 45) das Anliegen auf den Punkt: *„Mit welchem Gegenstand sich Humboldt auch beschäftigen wird, es geht immer um die Erforschung*

der Verschiedenheit der Köpfe der Menschen auf der Basis einer universellen Gleichheit des Kopfes des Menschen“.

4.2.6 Fremdheit

Sprache hat jeder Mensch in sich. Doch sobald er spricht, wendet er sich auch im Selbstgespräch im Geist an ein fiktives Gegenüber.

„Besonders entscheidend für die Sprache ist es, dass die Zweiheit in ihr eine wichtigere Stelle, als irgendwo sonst, einnimmt. Alles Sprechen ruht auf der Wechselrede, in der, auch unter Mehreren, der Redende die Angeredeten immer sich als Einheit gegenüberstellt. Der Mensch spricht, sogar in Gedanken, nur mit einem Andren, oder mit sich, wie mit einem Andren“ (III, 138).

Jedes Wort ist an jemanden gerichtet, „die Rezeptivität des Hörenden, die doch jeden in Worte gefaßten Gedanken begleiten können muß und faktisch (selbst in der vollständigen Einsamkeit des schweigenden Denkens) begleitet“ (Riedel 1986, zit. nach Trabant 1990, 175) voraussetzend. Der Mensch in seiner Sprachlichkeit ist darauf angelegt, mit anderen zu sprechen, „die Sprache verlangt, an ein äusseres, sie verstehendes Wesen gerichtet zu werden“ (III, 37), um im Wechsel seine Äußerungen zu verstehen. Er braucht ein Gegenüber, um sich selbst verstehen zu können und man ist auch für den Anderen ein notwendiger Resonanzkörper. Es ergibt sich eine wechselseitige Produktivität. Der Sprache liegt ein Dualismus zugrunde, der Sprecher richtet sich immer an einen Hörenden.

Ich kann mein Wort nur im anderen erblicken, weil dieser anders ist. Diese Fremdheit, aus der mein Gedanke rückkehrt, ist konstitutiv für die Sprache. Der Andere versteht und antwortet, und mein Wort „aus fremdem Munde“ (III, 429) ist nicht mehr jenes, das in meinem eigenen Denken eingeschlossen war. Das Eigene, griechisch ‚idiotes‘, ist auch das Nicht-Vorhandensein von etwas Fremden. Um dieser Idiotie entgegenzuwirken, bedarf es der Berührung mit oder einer Hinwendung zum Fremden (vgl. Trabant 2008, 58). Das eigene Wort muß „aus einer fremden Denkkraft“ (III, 139) zurückstrahlen. Das Strahlen kann man als Sinnbild für die Erhellung des eigenen Verständnisses sehen. Mit fremd ist hier nicht eine mir fremde Sprache oder ein mir fremder Mensch gemeint. Da jeder Mensch „eigen“ ist, ist ihm jeder andere Mensch wiederum „fremd“, unabhängig von Nationalsprache oder persönlicher Bekanntheit. Niemand dürfte bei jedem Wort

dasselbe denken wie jemand anderer. So kann man jedem Menschen eine eigene Sprache, einen Idiolekt, anerkennen. Andererseits ist uns jede Fremdsprache nicht absolut fremd in dem Sinne, daß wir sie nicht als Sprache erkennen würden. So kann man auch formulieren, „daß uns jedes menschliche Sprechen vertraut ist“ (Trabant 2008, 58).

In dieser Sprachtheorie von Humboldt zeigt sich auch der gesellschaftliche Aspekt von Sprache. *„Denn die Sprache muss nothwendig zweien angehören und ist wahrhaftig ein Eigenthum des ganzen Menschengeschlechts (III, 437). Die Sprache ist in jedem Menschen angelegt, jedoch soll sie oder kann sie dort nicht verbleiben, um sich zur Sprache entfalten zu können. Sie kann „nicht vom Einzelnen, sie kann nur gesellschaftlich (...) zur Wirklichkeit gebracht werden“ (III, 139).*

Die Konzeption pendelt zwischen der Notwendigkeit des Fremden, um sich und seine Worte verstehen zu können sowie ihnen Wirklichkeit und Festigkeit zu verleihen und jener Fremdheit, die sich als unüberwindbare Kluft zwischen Ich und Du auftut. Diese Differenz, der „fremde Rest“, der bei dem sprachlichen Austausch doch bleibt und mittels Kommunikation zu überwinden versucht wird, ist zugleich der Motor, der sie am Laufen hält, er ist „lebens- und denknwendige Alterität“ (Trabant 2008, 58). Das Gefühl des Unverstandenseins läßt wieder einen Versuch wagen, sich dem Anderen zu erklären. Selbst wenn man die gleiche Sprache spricht, bleibt eine unüberwindbare Grenze zwischen den Individuen, eine nie abzuschließende Verständigung über das, was sich im Inneren abspielt.

„Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andre (...). Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Uebereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen“ (III, 439).

4.2.7 Weltansicht

„Die wahre Wichtigkeit des Sprachstudiums liegt in dem Antheil der Sprache an der Bildung der Vorstellungen. Hierin ist alles enthalten, denn diese Vorstellungen sind es, deren Summe den Menschen ausmacht“ (III, 153f).

In den bisherigen Ausführungen ist die Sprache als Vermittlerin zwischen Mensch und Welt aufgetreten. Sie vollbringt die aus den beschriebenen Gründen notwendige Verbindung mit der Welt. In der Beschreibung der Sprache als Gedanken bildendes Organ ermöglicht sie erst, die Welt außer uns in Worte zu fassen und in weiterer Folge

wahrzunehmen. Erkennen, „*daß er eine Welt von sich abscheidet*“ (V, 196) gelingt dem Menschen nur durch die Sprache. Die Welt ist erst vorhanden oder wird für uns erst sichtbar durch ihre sprachliche Erfassung. Erst wenn ein Gegenstand mit einem Wort bedacht wurde, bekommt er eine Bedeutung, die Sprache gießt „*die Materie der Erscheinungswelt in die Form der Gedanken*“ (III, 13). Die Sprache erzeugt nicht die Welt an sich, sondern eine Welt-Ansicht.

Vor dem Hintergrund seiner umfassenden Sprachstudien und der Kenntnis vieler verschiedener Sprachen stellt sich Humboldt die Frage, „*wie die Verschiedenheit der Sprachen überhaupt im Verhältniss zur Bildung des Menschengeschlechts anzusehen ist?*“ (III, 15). Er ist der Meinung, daß die unterschiedlichen Sprachen nicht nur materiell verschieden sind, sondern auch je andere Weltansichten beinhalten. „*Das Denken ist aber nicht bloss abhängig von der Sprache überhaupt, sondern, bis auf einen gewissen Grad, auch von jeder einzelnen bestimmten*“ (III, 16). Die Sprache formt den Gedanken, und jede Sprache formt andere Gedanken. Die Unterschiedlichkeit, mit der Gegenstände benannt werden, welche benannt werden und welche keine eigene Bezeichnung erfahren, beeinflusst auch unsere Sicht auf die Dinge. Folglich sind in „*ihrem Einfluss auf Erkenntniß und Empfindung betrachtet, mehrere Sprachen in der That mehrere Weltansichten*“ (III, 64). Eine Sprachgemeinschaft ist nicht nur durch das Sprechen und Verstehen einer Sprache verbunden. Nicht allein „das äußere Band derselben Sprache“ (Konrad 2010, 95) bestimmt die Zusammengehörigkeit, sondern auch die Weltansicht, die den Sprechern durch diese Sprache verinnerlicht ist.

Humboldt sagt ganz genau, daß die Unterschiedlichkeit der verschiedenen Sprachen „bis auf einen gewissen Grad“ das Denken bestimmt. Er verkennt somit nicht das Vorhandensein gewisser Bestimmungen a priori, die unabhängig von der sprachlichen Darstellung sind. Dennoch

„*gibt es eine weit grössere Menge von Begriffen, und auch grammatischen Eigenheiten, die so unlösbar in die Individualität ihrer Sprache verwebt sind, dass sie weder am blossen Faden der inneren Wahrnehmung zwischen allen schwebend erhalten, noch, ohne Umänderung, in eine andre übertragen werden können*“ (III, 17).

Die Individualität der Sprache erklärt sich durch die Unmöglichkeit, die Wirklichkeit ‚rein‘ und eindeutig erfassen zu können. Stattdessen muß diese nicht direkt greifbare

Realität in Worte gekleidet werden. Diese Worte stellen keine Begriffe mit fertig vorgegebenem Inhalt dar, sondern beinhalten eine Anregung, sie mit subjektiver Bedeutung zu versehen. „(...) *es tritt ein Verfahren der inneren Wahrnehmung und Schöpfung ein, von dem bloss soviel deutlich wird, dass die objective Wahrheit aus der ganzen Kraft der subjectiven Individualität hervorgeht. Dies ist nur mit und durch Sprache möglich*“ (III, 20).

Daß sich aus vielen subjektiven Wahrnehmungen innerhalb „*derselben Nation*“ (III, 434), also Sprachgemeinschaft, eine „*eigenthümliche Weltansicht*“ (ebda) entwickeln kann, erklärt Humboldt folgendermaßen:

„Im Einzelnen ist dies wenig bemerkbar, aber die Macht der Wirkung im Ganzen liegt in der Gleichmässigkeit, und beständigen Wiederkehr des Eindrucks. Denn indem sich der Charakter der Sprache an jeden Ausdruck, und jede Verbindung von Ausdrücken heftet, erhält die ganze Masse der Vorstellungen eine von ihm herrührende Farbe“ (III, 17ff.).

Der Punkt der Individualität betrifft die einzelnen Sprachen, aber auch jeden einzelnen Sprecher. Die Voraussetzung der „*Verschiedenheit der Köpfe*“ bedeutet auch eine Vielzahl an Weisen, „*wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt*“ (I, 239). Demzufolge spricht jeder Mensch eine eigene Sprache und konsequenterweise müßte jedem Individuum eine andere Weltsicht zuerkannt werden.

Humboldt sieht die Sprache selbst als eine eigene Welt, die zwischen der Dingwelt und den Menschen existiert. Obwohl sie dem Menschen innewohnt, hat sie auch selbständigen Charakter (wieder eine zweiseitige Beschreibung von Humboldt – zugleich immanent und selbständig außerhalb), der Sprache kommt also eine Eigendynamik zu. Sie enthält die Welt, wie sie der Mensch in ihr erschafft und wirkt als diese sprachliche Welt-Schöpfung wieder auf ihn zurück. „*Denn so innerlich auch die Sprache durchaus ist, so hat sie dennoch zugleich ein unabhängiges, äusseres, gegen den Menschen selbst Gewalt ausübendes Daseyn*“ (III, 392). Der Mensch ist in dem Kreis gefangen, den er selbst markiert hat. Da sich die Welt für ihn in einer bestimmten Sicht auf die Welt darstellt, bedeutet auch, daß diese Sicht begrenzt ist. Die Erkenntnis der Welt ist beschränkt auf das, was in der Sprache möglich ist. „*Menschliche Welt ist sprachlich fixierte und fixierbare Welt*“ (Menze 1965, 240).

Die (sprachliche) Erfassung der Welt kann nie zu einem Ende gebracht werden. Die Welt bleibt der Erkenntnis immer voraus. In der Sprache zeigt sich nicht die Welt, wie sie wirklich ist, sie erzeugt eine bestimmte Welt-Ansicht. Die Gesamtheit dieser Weltansichten sollte man sich in Humboldtscher Denkmanier aber nicht als ein verwirrendes Chaos vorstellen. Denn so wie auch das Ideal der Menschheit sich in jedem Individuum zu einem bestimmten Anteil vorfindet und erst in der Totalität der Individuen zu ihrer vollständigen Erscheinung kommt, sind auch die unterschiedlichen Sprachen Teile eines Ganzen. Da jede Sprache eine Perspektive auf die Welt in sich birgt, die zwar begrenzt, aber besonders ist, stellt jede von ihnen eine einzigartige Möglichkeit dar, die Welt zu sehen, und jede weitere bietet eine zusätzliche Weltansicht.

Eine Zusammenfassung gibt Humboldt selbst in einem Satz, in dem er die Bildung der Welt durch Sprache und deren Rückwirkung auf den Menschen beschreibt:

„Durch denselben Act, vermöge dessen er die Sprache aus sich herausspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede zieht um das Volk, welchem sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern hinauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer andren hinübertritt. Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn und ist es in der That bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält“ (III, 434).

Welchen Einfluß diese Sprachansicht auf linguistische Theoriebildung im 20. Jhd. hatte, wird zu Beginn des nächsten Kapitels erörtert.

Zusammenfassend:

Die *Wechselwirkung* zwischen Mensch und Welt, die in der Bildungstheorie beschrieben wurde, ist auf Sprache angewiesen, sie ist das Medium von Bildung. Wechselwirkung bezeichnet etwas Dynamisches, eine Wirkung von einem zum Anderen, zwischen Mensch und Welt und zwischen Mensch und Mensch. Diese Bewegung begründet sich auf dem Vorhandensein unterschiedlichster Kräfte, auf einer Spannung erzeugenden *Polarität*. Diese ist zu finden in Mensch-Welt, Mensch-Mensch (Mann-Frau), aber auch innerhalb jedes einzelnen Menschen. Gegensätze erzeugen etwas Neues; auf physischer

wie auf geistiger Ebene: das *Denken* ist das Produkt aus sinnlicher Wahrnehmung und geistiger Tätigkeit. Ein „Widerstreit der Kräfte“ in je verschiedener Zusammensetzung macht auch die *Individualität* des Einzelnen aus. Die Verschiedenheit der Individuen erweckt das Bedürfnis, sich dem Anderen verständlich zu machen sowie auch ihn verstehen zu können. *Verstehen* ist keine Übergabe eines fertigen Stoffes, sondern eine Aufforderung, diesen Stoff selbst zu bilden. Das Erfordernis, selbst tätig zu werden, um zu verstehen, liegt in der Natur der Sprache, die dem Verstehensprozeß zugrundeliegt. Sie ist *energeia*, denn in jedem Sprechen wird Sprache neu hervorgebracht und gestaltet. *Fremdheit* ist konstitutiv für all diese Vorgänge und Begriffe. Jemanden verstehen zu wollen setzt voraus, daß mir an ihm etwas fremd ist, wobei das Verstehen nie vollständig gelingen kann. Fremdheit ist Voraussetzung für die Erfahrung von etwas Neuem, für einen Fortschritt im eigenen Verständnis, für ein bildendes Ereignis. Vollkommen Vertrautes bietet keinen Zugewinn und kann das Vorhandene nicht vermehren oder ergänzen, Bildung kann nicht fortschreiten. Mittels Sprache kann sich ein Gedanke bilden und verfestigen und ausgehend davon stellen die verschiedenen Sprachen verschiedene Arten zu denken dar. Die Erfahrung der Welt, die über Gedanken und Worte vor sich geht, ist in jeder Sprache eine andere und im Sinne des oben gesagten ist die Vielfalt der Sprachen die Möglichkeit, andere Weltansichten zu erlangen sowie die Konturen der eigenen zu erkennen und sie zugleich zu erweitern. Eine fremde Sprache, ob im Sinne einer Nationalsprache oder der eines anderen Individuums, beinhaltet den Anreiz, sich in die ihr innewohnenden *Weltansicht* hineinzusetzen, sie zu verstehen und in diesem Prozeß sich weiter zu bilden.

5. AKTUELLE REZEPTION UND BEDEUTUNG FÜR DIE PÄDAGOGIK

In diesem Kapitel soll die Frage beantwortet werden, die diese Arbeit anleitet. Nachdem die Ansichten des Denkers Wilhelm von Humboldt in Bezug auf die Bildung des Menschen und die Rolle der Sprache dabei dargestellt wurden, lautet diese Frage: wie können insbesondere seine Sprach-Ansichten für die Gegenwart, rund 200 Jahre später, aufgefasst werden? Kann sein Welt-, Menschen- und Sprachbild heute in Bildungsfragen herangezogen werden und vor allem im Hinblick auf kulturelle, sprachliche Heterogenität eine Orientierungshilfe bieten? Wo ist Humboldts Theorie in der Lage, gegenwärtigen Problemlagen neue/alte Lösungsansätze zu liefern und eine andere Sicht darauf zu entwickeln aber auch: welche Annahmen sind nicht zeitgemäß oder nicht machbar? Angeregt von einigen noch zu nennenden Artikeln und Büchern jüngerer Datums, die sich direkt auf Humboldt beziehen oder seine Gedanken sinngemäß weiterführen, versuche ich herauszufinden, worin sein Werk Aktualität besitzt und in welchen Zusammenhängen es für die gegenwärtige Beschäftigung mit Sprache und Bildung anwendbar ist. Besonders interessiert mich, wie man es im Kontext der Interkulturellen Pädagogik angesichts der zunehmenden kulturellen und sprachlichen Vielfalt lesen kann.

5.1 Bildung und Sprache

Zu Beginn möchte ich noch allgemein den Zusammenhang von Sprache und Bildung thematisieren, auch wenn man annehmen kann, daß er „eine solche Binsenwahrheit sei, daß man sich scheut, sie überhaupt auszusprechen“ (Bollnow 1966, 9).

Bei Humboldt ist die Bildung auf zwei Ziele gerichtet, die sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Menze 1965, 257ff.): zum ersten trachtet sie nach der Ausdehnung des eigenen Horizonts durch Begegnung mit anderen. Zweitens meint sie das unendliche Streben nach dem Menschheitsideal, der Vervollkommnung der eigenen Kräfte, was prozesshaft ist und bleibt, wenn man die unendliche Bildbarkeit des Menschen berücksichtigen will. Dieser unabschließbare Prozeß hat den Effekt einer „Selbsterweiterung“ (ebda, 258) und führt aus der Subjektivität heraus. Damit verbunden ist „Bildung (...) nichts anderes als ein fortlaufender Prozeß der Welterweiterung“ (ebda). Es bleibt nicht bei der Erweiterung des Wissens über sich selbst, sondern diese greift auf die Welt über. In der Auseinandersetzung mit einem Gegenüber, mit der Welt, kommt es darauf an, das Ich zu

stärken, es zugleich mit der Bestimmung der Welt herauszuarbeiten und zu konturieren. Diese Wechselwirkung kommt nur mittels Sprache zustande, sie bestimmt und befruchtet das Ich und die Welt. Sie ist „das zentrale Medium von Erziehungs- und Bildungsprozessen“ (Gogolin 2006, 171). Die notwendige Vielfalt ist in der Sprache am deutlichsten enthalten. Wenn die Sprachen „*die Weltgeschichte der Gedanken und Empfindungen der Menschheit*“ (V, 111) beinhalten, stellen sie die bildungsnotwendige Vielfalt am ehesten dar. Mittels der Sprache werden dem Menschen verschiedene Erfahrungen und Sichtweisen zugetragen, die er sich aneignen kann – in bildender Absicht.

Sprache ist Bildung, wenn sie ermöglicht, die Grenzen der eigenen zu erkennen, darüber hinaus zu gehen und sie vom Standpunkt einer anderen aus zu betrachten. Sprachen lernen ist nicht beschränkt auf das „technische Wissen“ über die Sprache, sondern erweitert das Welt- und Selbstverständnis. In diesem Sinne „lässt sich Bildung denken als sprachlich vermitteltes Einlassen auf die Welt wie auf Weltsichten und die Auseinandersetzung mit diesen“ (Prüwer 2009, 26).

5.1.1 *Bildungstheoretische Fundierung*

Bei der Recherche nach theoretischen Grundlagen für diese Arbeit wurde ersichtlich, daß der Zusammenhang von Bildung und Sprache kaum eingehender thematisiert wird. Angesichts der relativ spärlichen theoretischen Beschäftigung mit Sprache als Voraussetzung oder zumindest als Teil von Bildung kann man annehmen, daß die eingangs zitierte Binsenwahrheit entweder als Voraussetzung gilt und „implizit als Bestandteil von Bildung mitgedacht“ (Burger 2010, 168) oder ihre Bedeutung zu gering geschätzt wird, als daß sie in Bildungstheorien explizit Eingang finden würde. Einzig Wilhelm von Humboldts Theorie fand sich als eine, die ausführlich Bildung mit Sprache in Verbindung bringt und bei der darüber hinaus die Sprache als „Bedingung und konstitutiver Bestandteil des Bildungsprozesses“ (ebda) gesondert hervorgehoben wird. Eine „bildungstheoretische Grundlagenarbeit“ (Koller 2003, 529) im Zusammenhang mit der Vielfalt der Sprachen ist jedoch damals wie heute notwendig. Das zunehmende Zusammenrücken der Welt und damit der unterschiedlichen Gruppen und Nationen nicht zuletzt mittels verschiedener technischer Medien bedarf einer „vermehrten und präziseren Reflektion von allgemeinem und speziellem Weltverstehen“ (Eirnbter-Stolbrink 2005, 98).

Bei Auernheimer (2003, 45) finden sich als „Prinzipien und Grundmotive interkultureller Pädagogik“: Gleichheit, Anerkennung, Verstehen und Dialog. Daraus ergeben sich als „Lernziele“ u.a.: „kritische Reflexion von Fremdbildern und eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten, Fähigkeit zur Empathie oder Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit“ (ebda). Die genannten Grundmotive wie Verstehen und Dialog, Gleichheit oder auch Empathie und Perspektivenübernahme (mittels der verschiedenen Weltbilder) kann man als zentrale Momente Humboldts Theorie ansehen, insbesondere für die Sprachphilosophie. Darum möchte im folgenden versuchen zu klären, inwiefern Humboldts Ausführungen für die Ziele und Ansprüche der aktuellen pädagogischen Beschäftigung mit Vielfalt anwendbar sind. Humboldt leistet dafür nicht zuletzt mit seiner Sicht der Individuen in ihrer Gemeinsamkeit als Mitglied der menschlichen Gattung die Vorarbeit für eine mögliche Umgangsweise mit dieser vielfältigen Welt.

5.1.2 Beschäftigung mit Heterogenität in der Pädagogik

Das aktuelle Geschehen, das auf gesellschaftlicher, politischer, wirtschaftlicher Ebene zu beobachten ist und unter dem Begriff der Globalisierung zusammengefasst wird, beinhaltet den Kontakt, das Zusammenleben und –arbeiten verschiedener Kulturen und damit meist verbunden das Aufeinandertreffen verschiedener Sprachen. Die „Ära der Globalisierung“ ist zugleich eine „Zeit sprachökologischer Umwälzungen“ (Haarmann 2002, 9). Eine mehrsprachige Durchwirkung von Gesellschaften ist allerdings historisch gesehen der Normalfall (vgl. ebda; Wandruszka 1979).

Das weltweite Zusammenrücken ist einerseits zurückzuführen auf das Vorhandensein von technischen Mitteln, die es zumindest ‚virtuell‘ realisieren, zum anderen ist es eine für viele hautnah erlebbare Tatsache, daß „Menschen und ihre Lebensweisen“ (Mecheril 2004, 7) aus verschiedenen Gründen migrieren, ihren bisherigen Aufenthaltsort verlassen, um woanders ihren neuen Lebensmittelpunkt zu finden und so Migration in Gang setzen. Diese „Migrationsrealität“ (ebda) ist eine, der in der Pädagogik in Form von Konzepten der Interkulturellen Pädagogik schon Rechnung getragen wird (vgl. Prengel 1993; Mecheril 2004; Gogolin 2006), aber in gesellschaftlich-politischer Ebene noch Aufholbedarf hat. Vielfach wird die zunehmende Heterogenität als überfordernd oder sogar als Bedrohung thematisiert, besonders wenn Homogenität voraussetzende staatliche Systeme wie auch Bildungsinstitutionen der Betrachtung zugrunde liegen (vgl. Mecheril 2004). Die sprachliche Vielfalt, die in einer Migrationsgesellschaft anzutreffen ist, bringt

die Problematik der Heterogenität wohl am stärksten zum Ausdruck. Die Verschiedenheit der Sprachen macht Differenz am deutlichsten spürbar, und das Verstehen und das Verständnis für den Anderen und somit das Miteinander wird dadurch auf eine besondere Probe gestellt.

Der Begriff der Interkulturellen Pädagogik, unter dem die Beschäftigung der Pädagogik mit dem Phänomen der Migration und den daraus resultierenden Herausforderungen für die Bildung stattfindet, wird selbst seit einigen Jahren problematisiert (vgl. Krüger-Potratz 2006). Ursprünglich als Bezeichnung für einen gleichwertigen Umgang mit und einer Bemühung um Verständigung zwischen den Kulturen gedacht, könnte er dazu führen, daß vorhandene Unterschiede nur noch verstärkt zutage treten bzw. konserviert werden. In der Fokussierung auf die Verschiedenheit der Kulturen, *zwischen* denen vermittelt werden soll, tritt in diesem Begriff diese Verschiedenheit besonders hervor und die Kultur wird als der Referenzpunkt markiert, nach dem die Adressaten einer Interkulturellen Pädagogik eingeteilt und betrachtet werden. Er enthält außerdem als Ausgangspunkt eine monokulturelle Gesellschaft, die nun mit mehreren Kulturen zurechtkommen will oder muß. Aus diesem Grund werden Begriffe wie „Migrationspädagogik“ (vgl. Mecheril 2004) oder „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993) angedacht. Diesen Versuchen, eine möglichst unvoreingenommene Bezeichnung zu finden, haftet allerdings immer noch die Vorstellung von etwas eindeutig Trennbarem, das sich vermischt, an. Kulturelle Unterschiede werden dadurch erst wieder herausgestrichen, indem man mit den Worten „Migration“ oder „Vielfalt“ die (Herkunfts-)Verschiedenheit der Adressaten anspricht, anstatt den Fokus auf Gemeinsamkeiten zu richten, grundsätzlich „kreolisiertes Denken“ (Krüger-Potratz 2006, 134) in Gang zu setzen und Verschiedenheiten als Normalität zu betrachten. Ich will im folgenden die Bezeichnung „Interkulturelle Pädagogik“ dennoch beibehalten, da sie in den herangezogenen Artikeln so verwendet wird.

5.1.3 Aktueller Umgang mit sprachlicher Vielfalt

Etwa ab den 70er Jahren des vorangegangenen Jahrhunderts war die Sprache in der sich erst konstituierenden Interkulturellen Pädagogik schon ein zentrales Diskussionsfeld. Allerdings stand die Integration Anderssprachiger im Vordergrund, was damals wie heute der mehrheitlichen politischen Forderung (s. Einleitung) entspricht und sich hauptsächlich in der Beschäftigung mit fremdsprachlichem Unterricht und dessen Didaktik niederschlug

(vgl. Eirmbter-Stolbrink 2005, 96). Die ersten Schritte der Pädagogik in Richtung Interkulturalität wurden unternommen als es galt, die zunehmende Zahl an fremdsprachigen Kindern in Schulen zu unterrichten. Die Probleme liegen auf der Hand: in einem monolingualen Schulmodell ist der Unterricht für Anderssprachige nicht vorgesehen, das Ziel war (und ist), ihnen so schnell wie möglich ausreichende Sprachbeherrschung der Majoritätssprache angedeihen zu lassen. Der Ansatz damals war defizitorientiert, die „fehlende“ Sprachkenntnis der Einwanderer sollte aufgefüllt werden. Die Muttersprache war ein Hindernis für Alltag, Eingliederung in die Gesellschaft und Bildung. Eine mehrsprachige Bildung wurde skeptisch betrachtet, da Vorbehalte bezüglich einer geistigen Überforderung und Verwirrung bestanden (vgl. Gombos 2007, 122).

In den letzten Jahren begann sich die Pädagogik davon zu emanzipieren, was sich in der Abwendung von assimilierenden Absichten zu Ansätzen der Gleichheit bzw. der Anerkennung von Differenz (vgl. Auernheimer 2003; Mecheril 2004, 95f.³) spiegelt. In der Praxis dürften noch beide Konzepte Anwendung finden, teils in Mischform oder in Gestalt der wahrscheinlich noch gebräuchlicheren „Ausländerpädagogik“ (Gombos 2002, 106). Das Defizit bleibt noch immer mehr im Blick. Die Sprachenfrage ist zwar präsent, aber erscheint nicht als ein Hauptpunkt der Interkulturellen Pädagogik. Die Erstellung von bilingualen Modellen für die Praxis, hauptsächlich für den Bereich der Schulbildung, stellt weitgehend die einzige Beschäftigung mit sprachlicher Vielfalt dar (vgl. Gombos 2007, 105; 121). Dort wiederum verfolgt man sehr interessiert die Forschungsergebnisse, die Mehrsprachigkeit und deren Auswirkung auf kognitive Prozesse zum Inhalt haben (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 173). Der Fokus bleibt allerdings auf mehrsprachlicher Bildung im Kindes- und Jugendalter in Bezug auf die schulische Situation. Die Bedeutung der Sprache in einer Theorie der Bildung, ohne daß auf schulische Leistung Bezug genommen wird, ist eher gering oder wird eventuell vorausgesetzt.

Ein „monolinguales Selbstverständnis“ ist zunehmend „dysfunktional“ (Gogolin 1994, 3). Trotz des in der – bei Gogolin angesprochenen schulischen - Realität anzutreffenden mehrsprachigen Umfeldes gilt die „Voraussetzung eines prinzipiell monolingualen Kontextes, in dem oder zu dessen Ende sprachliche Bildung und Erziehung stattfindet“ (ebda, 30). Bedenkt man die Sicht Humboldts, wäre jede Sprache eine willkommene

³ Mecheril unterscheidet hier zwischen *differenzunempfindlichen* und *differenzsensiblen* Modellen.

Gelegenheit, seine Weltsicht zu erweitern, sich weiterzubilden. In der Realität, so scheint es, sperrt man sich vielmehr gegen die Vielsprachigkeit und hier besonders gegen die Sprachen der Migranten. Denn andererseits ist fremdsprachliche Bildung hoch im Kurs und wird immer früher im Alter eines Kindes angesetzt, wenn es sich um „nützliche“ Verkehrssprachen wie vor allem Englisch handelt. Eine Vermutung lautet: „Es geht nicht um Sprache, sondern um Unterwerfung. Auch die Therapieresistenz des Schulwesens gegen ernsthafte Zweisprachigkeit, die der Muttersprache im Hinblick auf ein Individuum den gleichen Status wie dem Deutschen zuweist, lässt sich nur so interpretieren“ (Hamburger 2005, 9).

5.2 Rezeptionsgeschichte

Die Anerkennung der denkerischen Errungenschaften Wilhelm von Humboldts war in seiner Geschichte einigen Schwankungen unterworfen, die auf die jeweiligen Wertigkeiten zum Zeitpunkt der Rezeption zurückzuführen sind, aber auch aus unvollständiger oder aus dem Zusammenhang des Gesamtwerks genommener Zitate resultieren könnte.

Zu Lebzeiten war Humboldts idealistische Auffassung der Menschenbildung ein Leitbild (Lenhart 2006, 52). In der Zeit nach seinem Tod war die Ausrichtung der Bildung auf das Individuum ohne die Gebundenheit an gesellschaftliche und staatliche Pflichten nicht mehr so populär und besonders im aufkeimenden Nationalismus hatte es diese Bildungsidee zunehmend schwerer (vgl. im folgenden Konrad 2010, 98ff.). Ende des 19. Jahrhunderts wendete sich das Blatt zugunsten Humboldts, als Kritik am bestehenden Bildungssystem aufkam und man sich auf den „Neuhumanismus“⁴ mit Humboldt als einem seiner Vertreter besann. Zusammen mit Goethe und Schiller erkannte und würdigte man ihn als einen genialen Denker dieser Epoche. In dieser Zeit begann auch die Arbeit an einer Zusammenfassung des gesamten vorliegenden Werkes, die über zwei Jahrzehnte in Anspruch nahm und in Form der siebzehnbändigen Akademieausgabe (1903-1936) eine intensive Auseinandersetzung ermöglichte. Die Interpretationen dieses Werkes sind und waren ebenso einem Wandel unterworfen. Um die Zeit des 100jährigen Jubiläums der Berliner Universität entstand und verfestigte sich das Bild des Bildungsreformers und

⁴ Dieser Begriff entstand erst in den 1880er Jahren.

–theoretikers Humboldt, hauptsächlich wegen der Werke Eduard Sprangers⁵. In der Pädagogik gehörte zu dieser Zeit seine Bildungstheorie zum Kanon. Im 20. Jhd. trat Humboldts Bedeutung wieder in den Hintergrund. Das Fehlen einer Ausrichtung auf Naturwissenschaften und Technik wurde verstärkt nach dem 2. Weltkrieg bemängelt. Die Hervorhebung des Individuums und der „emanzipatorische Gehalt“ (Konrad 2010, 101) seiner Schriften blieb später, zur Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs der 60er und 70er Jahre, unerkant und sie gerieten so weiter ins Hintertreffen. Einzig in der DDR wurde er ob seiner Theorien als fortschrittlich bis „sozial-revolutionär“ angesehen, aber auch bezüglich einer „klassengebundenen Beschränktheit“ (ebda) kritisiert.

Gegenwärtig wird Humboldt bei Überlegungen zur Bildung und deren Entwicklung des öfteren erwähnt. Besonders sein Anspruch der „Einheit von Lehre und Forschung“ ist häufig der Ausgangspunkt für Diskussionen zur Zukunft des universitären Systems (vgl. Prüwer 2009). In der Kontroverse über die Ökonomisierung von Bildung dient sein Bildungsideal, das anachronistisch dem der „Wissensgesellschaft“ gegenübersteht, als Grundlage für eine kritische Gegenposition zu deren landläufiger Ausrichtung auf ökonomische Nützlichkeit.

Das riesige sprachwissenschaftliche und sprachphilosophische Werk Wilhelm von Humboldts war Anstoß für vielschichtige Beschäftigung mit dem Thema Sprache z.B. in der Philosophie Ludwig Wittgensteins oder für den sprachlichen Existentialismus Martin Heideggers. Großen Einfluß hatte es auch auf die Sprachansichten Bruno Liebrucks. In der Linguistik waren seine Sprachstudien der Ausgangspunkt für die Entwicklung der Sprachlichen Relativitätstheorie und er gilt als Begründer der Vergleichenden Sprachwissenschaft. Ferron sieht eine umfassende „Gedankenkontinuität“ (Ferron 2007, 191) von Humboldts Theorien bis in die moderne Sprachwissenschaft. Er sei ein Vordenker des *linguistic turn* und besonders seine Sicht von der Sprache als Tätigkeit, die ihm als ersten zuzuschreiben ist, bildet eine der Grundlagen der heutigen Linguistik (vgl. Ferron 2007, 189ff.).

In den vergangenen Jahrzehnten gibt es verstärktes Interesse an seinen sprachrelevanten Arbeiten, im Zuge dessen noch immer neue Schriften gefunden und begutachtet werden.

⁵ „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee“ (1909) und „Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens“ (1910)

5.3 Humboldts zentrale Theorieelemente in der aktuellen Rezeption

In Anbetracht der Ausrichtung dieser Arbeit auf die sprachliche Dimension von Bildung erscheint es mir angebracht, zu Beginn den Einfluß auf die Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert zu umreißen.

Die Frage nach der Sprache, woher sie kommt und wie ihr Wesen beschaffen ist, harrt einer eindeutigen Antwort. Jede Überlegung zur Sprache ist selbst sprachlich, man kann sie „nicht jenseits der Sprache untersuchen“ (Ferron 2007, 168). Es ist nicht möglich, sich von ihr zu entfernen, um sie zu betrachten. „Der erste Denker“, der dieser Frage nach der Sprache „im Rahmen einer modernen Begrifflichkeit von Sprachleistung“ (ebda) nachging, ist Wilhelm von Humboldt. Er war auch einer der ersten Sprachforscher, der ihre erkenntnistheoretische Bedeutung erkannte.

5.3.1 *Weltbild - Vorläufer für Theorie des Sprachlichen Relativismus*

Der augenscheinlich größte Einfluß auf die wissenschaftliche Welt im 20. Jhd. zeigt sich wohl in der Theorie der sprachlichen Relativität, die ihren Ausgangspunkt in Humboldts Theorie der Sprachen als Weltansichten hat. Grob umrissen besagt sie, daß die einzelnen Sprachen die Wirklichkeit auf unterschiedliche Weise darstellen und nicht vollständig untereinander übersetzbar sind (vgl. Lehmann 1998)⁶. Sie hat ihren Urheber in Franz **Boas**, einem amerikanischen Naturwissenschaftler und Ethnologen, der im Rahmen seiner ethnologischen Forschung auf die Spur der Sprache kam. Bekannt wurde er mit seiner Feststellung, daß die Inuit den Begriff „Schnee“ in vergleichbarer Form nicht kennen, sondern je nach Beschaffenheit und der Art, wie er fällt, verschiedene Bezeichnungen verwenden und demzufolge einen anderen gedanklichen Zugang dazu haben.

Vier Prinzipien, die seiner Arbeit mit sprachlicher Verschiedenheit zugrundeliegen und auch von seinen Nachfolgern übernommen wurden, sind nach Lehmann (1998, 18):

1. Vorrang für die Untersuchung von Sprachen, deren Strukturen sich stark von den europäischen unterscheiden. Im Fall von Boas waren das hauptsächlich Sprachen der Einheimischen aus Nord- und Südamerika.
2. Wertfreie Behandlung; Die Untersuchung gilt der Sprache generell, alle sprachlichen und kulturellen Systeme werden als gleichwertig angesehen.

⁶ Ich werde in der Darstellung der sprachlichen Relativität diesem Buch von Beat Lehmann folgen.

3. Daraus folgt der Anspruch von Boas, vorurteilsfrei an seinen Untersuchungsgegenstand heranzugehen und diesen in seiner Eigenheit zu beschreiben, möglichst ohne ihm bekannte Kategorien aufzudrängen.
4. Sprache teilt unsere Wahrnehmung ein und unterscheidet sich auch konzeptuell innerhalb der verschiedenen Sprachen.

Edward **Sapir** war ein Schüler von Boas mit der Unterscheidung, daß er studierter Germanist war. Ob Sapir mit Humboldts Theorien vertraut war, ist nicht bekannt; daß er seine Abschlußarbeit zu Herders Sprachursprungstheorie verfasste, läßt sich als Hinweis auf einen vorhandenen Einblick in das Sprachdenken des 19. Jahrhunderts und somit in jenes von Humboldt deuten. Es war ihm ein Anliegen, die „well-worn grooves of expression“ (Sapir 1921; zit. nach Lehmann 1998, 21), die ausgetretenen sprachlichen Pfade, zu verlassen, um der fundamentalen Andersartigkeit der von ihm untersuchten Sprachen gerecht werden zu können. Im Unterschied zu Boas und später Whorf stellte Sapir die Theorie der sprachlichen Relativität nicht im Vorhinein auf, sondern entfaltete sie im Laufe seiner vergleichenden Sprachstudien, in denen er die einzelnen Sprachen - ganz nach Humboldts teilweise durchgeführtem Plan - detailliert beschreibt. Seine Intention war, eine methodische Richtschnur zu entwickeln. Auf Grundlage dieser Sprachwissenschaft gedieh seine Erkenntnis der Unterschiedlichkeit der Weltaneignung. Er hatte dabei über der Ebene der Verschiedenheit der Sprachen immer - auch im Sinne Humboldts - deren Gemeinsamkeiten im Auge.

„(...) language, as a structure, is on its inner face the mould of thought“ (Sapir 1921; zit. nach Lehmann 1998, 22). Der Zusammenhang zwischen Sprache und Denken wird ähnlich wie bei Humboldt formuliert. Die Weltansichten, die Humboldt „bis zu einem bestimmten Grade“ sprachabhängig sieht, entsprechen auch bei Sapir „to a large extent“ einer sprachlich vorgefertigten Denkweise, der mit diesem Zusatz seiner Theorie die Strenge nimmt.

Benjamin **Whorf** war Chemiker, der aus privatem Interesse linguistische Studien betrieb. Später absolvierte er das Studium der Indianischen Linguistik bei Sapir. Das besondere Kennzeichen seiner Herangehensweise ist die unkonventionelle Sicht auf die Sprachen, befreit von linguistischen Lehrmeinungen und ohne disziplinäre Voreingenommenheit, womit er Boas' Grundsatz entsprach.

Die These der sprachlichen Relativität ist von Whorf unter den drei vorgestellten Vertretern am klarsten ausformuliert worden und läßt sich wie folgt zusammenfassen:

- a) Das linguistische System jeder einzelnen Sprache ist nicht bloß „a reproducing instrument“ (Whorf 1956; zit. nach Lehmann 1998, 30), sondern selbst für die Gestaltung der Vorstellungen verantwortlich („shaper of ideas“).
- b) Der Einstrom von Wahrnehmungen muß gedanklich geordnet werden, was das sprachliche System in unserem Denken übernimmt: „organize it into concepts“ (ebda). „Die Kategorien und Typen, die wir aus der phänomenalen Welt herausheben, finden wir nicht einfach in ihr“ (Whorf 1963, 12). Sie werden organisiert gemäß „einem Abkommen, das für unsere ganze Sprachgemeinschaft gilt und in den Strukturen unserer Sprache kodifiziert ist“ (ebda).

So postuliert Whorf die Hypothese einer sprachlichen Relativität, die besagt, daß jeder Beobachter einer bestimmten physischen Tatsache innerhalb einer Sprachgemeinschaft ein ähnliches Bild erhält. Er betont dabei, daß der Unterschied sich besonders bemerkbar macht, wenn man bei der Untersuchung über die indogermanischen Sprachen hinausgeht, wie es auch Humboldt tat. Erst dann wird die „Divergenz in der Analyse der Welt“ (Whorf 1963, 13) deutlich offenbar. Whorf beschreibt die Weltsicht als ein „habitual concept: not what can be thought, but rather what typically is thought“ (Lucy 1985; zit. nach Lehmann 1998, 105). Er unterscheidet zwischen „habitual“ und „potential“ (ebda, 107): wie denke ich gewohnheitsmäßig in meiner Sprache im Gegensatz zu was wäre möglich zu denken.

Whorfs Auseinandersetzung mit der sprachlichen Relativität wird am häufigsten für die Darstellung und Bewertung dieser Theorie herangezogen. Die Tatsache, daß Whorfs vermeintlich vertretene Ansicht einer absoluten Abhängigkeit unserer Wahrnehmung von der Sprache bis heute als eine zu einengende und zu rigide Formulierung kritisiert wird, mag daran liegen, daß man sich dabei auf Texte bezieht, die in betont vereinfachter Form verfaßt wurden. Wiederholte Einwände gab es wegen der unzureichenden Wissenschaftlichkeit in Whorfs Arbeit und Argumentation, wozu auch Lehmann betont, daß Whorf kein Linguist war und die meisten Werke, aus denen er zitiert wird, auch explizit für ein Laienpublikum geschrieben wurden. Dabei wurde aus Verständlichkeitsgründen auf eine wissenschaftliche Diktion verzichtet. Die Theorie wurde von Whorf selbst später relativiert und differenziert, was in diesen Kritiken nicht

miteinbezogen wird und die Theorie verzerrt darstellen dürfte. Vielmehr ist ihm bewußt, daß der Einfluß der Sprache auf das Denken ebenfalls „to a large extent“ (Lehmann 1998, 32) und nicht so unausweichlich stattfindet, wie es von Kritikern oft dargestellt wird. Er sieht eine universelle und eine kulturell-sprachliche Beeinflussung des Denkens. Die Abhängigkeit von den verschiedenen Sprachen ist in Whorfs Konzeption auch nicht als trennende Grenze gedacht, sondern das Resultat einer wünschenswerten Vielfalt, in der man die verschiedenen Sichtweisen studieren kann. Er sieht es als ein Mosaik an sprachlichen Weltbildern, in dem jedes Steinchen eine besondere Perspektive freigibt, und alle zusammen ein erhaltenswertes, buntes Gesamtwerk bilden.

Ob diese drei Vertreter und Entwickler der sprachlichen Relativitätstheorie ihre Denkanstöße im Werk Humboldts fanden, ist nicht gesichert festzustellen. Die inhaltliche Ähnlichkeit läßt jedoch zum Teil darauf schließen, und spiegelt sich darin wider, daß Vertreter dieser Theorie als „Neuhumboldtianer“⁷ bezeichnet werden.

Ausdrücklich auf Humboldt bezieht sich Johannes **Weisgerber**, ein deutscher Linguist, der Mitte des letzten Jahrhunderts wirkte. Er befasst sich in seiner Interpretation der Humboldtschen Sprachtheorie v.a. mit Farbwörtern, anhand derer er die Kategorisierung durch Sprache erklärte. Es ist nach Weisgerber eine muttersprachliche Leistung, verschiedene Rottöne unter dem Konzept „rot“ zusammenzufassen, wobei es zwischen den einzelnen Sprachen Verschiedenheiten bei dieser Zuordnung gibt.

Die Bedeutung dieser Theorie begann in den 1960er Jahren abzunehmen, als besonders Noam Chomskys „Generative Grammatik“ ins Blickfeld rückte, die fast dem entgegengesetzt von einer universell vorhandenen, genetisch verankerten Grammatik ausging. Chomsky berief sich dabei – fälschlicherweise, wie mittlerweile des öfteren angemerkt wird (vgl. Adamzik 2010, 301; Meschonnic 1995, 69) – auf Humboldt und seinen Energiea-Begriff, was aber den positiven Effekt hatte, daß Humboldts Sprachansichten wieder bekannt und gelesen wurden. In den letzten Jahrzehnten trat die Universalgrammatik wieder mehr in den Hintergrund.

Daß Sprache Denken beeinflusst, wird auch aktuell nicht bestritten, allerdings weist man dem Denken ein schwaches Primat zu, da bestimmte Denkspezifika schon vor einer sprachlichen Beeinflussung vorhanden sein müssen. Der Gedanke kann „sprachabhängig

⁷ Nach den „Humboldtianern“, die noch im 19. Jhd. die sprachwissenschaftlichen Ansätze Humboldts weiterführten (vgl. Trabant 1990, 60).

sein (...), ohne selbst etwas Sprachliches zu sein“ (Franzen 1995, 264). Aber erst die Versprachlichung ermöglicht eine Weiterentwicklung des Denkens (vgl. ebda, 262ff.).

Die Theorie des linguistischen Relativismus von heute läßt sich als Fortführung und empirisch ausgeweitete Beschäftigung mit dem von Humboldt bereitgestellten sprachphilosophischen Theorem der sprachlichen Weltansichten betrachten.

5.3.2 *Viele Sprachen – viele Bildungen?*

„Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn“ (III, 434).

Eine der Konsequenzen, die man nach Lektüre von Humboldts Werk am ehesten ziehen kann, wäre jene einer verstärkten Hinwendung zu den verschiedenen Sprachen der Welt als Fundus breitgefächerten Wissens. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, was man unter Bildung zu verstehen hat (zum Thema Bildung und Wissen s. Kapitel 5.5) und inwiefern eine Fremdsprache für Bildung im Sinne einer grundsätzlichen Menschenbildung nach Humboldt relevant sein kann.

Die sich im Begriff des ständigen Öffnens befindliche Weltgesellschaft, die über technische Mittel so wie auch im Migrationsalltag entsteht und sichtbar wird, braucht Anleitung, um die Vielfalt, auch sprachlicher Natur, handhaben zu können. „Welch Geistes Kind müssen die Menschen einer künftigen Weltgesellschaft sein“, fragt Limbach (2009, 84), um diese Herausforderungen bewältigen zu können, und meint damit: „Welcher Bildung bedürfen sie?“ (ebda). In dieser Frage, an die Bildung gerichtet, steckt die Annahme einer notwendigen Umgestaltung des Bildungsbegriffs. Aufgrund der sich ändernden Ausgangsbedingungen in der Gesellschaft stünde es an, neue Bildungsziele zu formulieren. Limbach spricht sich dabei für eine Neuorientierung des Bildungsbegriffs aus, die bisherige geistige Errungenschaften als unentbehrliche Grundlage beibehalten, aber nicht beim Weiterführen von kulturellen Traditionen stehen bleiben soll. Das Neue an dieser Bildung wäre von der Basis des eigenen kulturellen Erbes aus eine Hinwendung zum Anderen, um einen „wechselseitigen Lernprozeß“ einzuleiten. „Wissbegier“ und „Empathie“ sind jene Leitworte, die laut Limbach die zukünftige Bildung ausmachen und

„Vielfalt in der Einheit“ ermöglichen sollen. Wissbegier und Empathie sind durchaus Begriffe, die Humboldt heute behagen würden. Eine Neugier nach Wissen bedeutet auch eine Aktivität, aus sich heraus etwas Neues in Erfahrung bringen zu wollen und ist in dem Sinne vergleichbar mit den Begriffen der Kraft und der Selbsttätigkeit, mithilfe derer der Mensch sich mit der Welt verknüpfen soll.

Die Empathie als das Einfühlungsvermögen in andere Sichtweisen ist bei Humboldt in den verschiedenen Weltansichten der Sprachen gegeben. Er sagt auch: „*Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen*“ erwachsen „*neue Arten zu denken und empfinden*“ (V, 111) und bezeichnet die Gesamtheit der Sprachen als „*Weltgeschichte der Gedanken und Empfindungen*“ (ebda). Der Mensch stärkt „*durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene inwohnende Kraft*“ (I, 237) sagt Humboldt, womit er die vielfältigen Anschauungsweisen in den verschiedenen Sprachen anspricht. „Mehrsprachigkeit“ sieht auch Limbach (2009, 87) als eines „der wichtigsten europäischen Bildungsziele“ an. Sie begründet dies mit ihrer Ansicht, nach der die besondere, vielfältig gestaltete kulturelle Beschaffenheit Europas in deren Sprachen wiederzufinden ist. Jede Sprache ist „Trägerin eines kulturellen Erbes, eines besonderen Ausdrucksvermögens“ (ebda, 88). Deswegen sei es auch notwendig, auf Sprachenvielfalt zu achten und Minderheitensprachen zu schützen und zu fördern. Nicht zufällig wurden und werden Menschen mit Fremdsprachenkenntnissen als besonders „gebildet“ oder klug angesehen. „Mehrsprachigkeit bildet“ ist Limbachs Grundeinsicht, auf die sich das von ihr vertretene Konzept der Mehrsprachigkeit stützt und sie trifft damit auf Humboldts Eingangszitat. „Die Sprachenvielfalt vorausgesetzt ist das Hinübertreten in eine andere Sprache, ohne diese andere Art der Weltansicht auf die eigene zu reduzieren (...) bildend“ (Weiß 2008, 155). In Anbetracht der grundsätzlichen Mehrsprachigkeit jeder Gesellschaft sieht auch Bliesener (Bliesener 1998, 13) Fremdsprachenkenntnisse als „unverzichtbaren Grundbestand einer allgemeinen Bildung“.

Einen interessanten Ansatz hierzu gibt es von Mario Wandruszka, der ähnlich wie Humboldt meint, im Grunde spräche jeder Mensch eine eigene Sprache und darüber hinaus habe diese immer schon mehrsprachigen Charakter. Eine homogene Sprache nennt er eine „theoretische Fehlkonstruktion“ (Wandruszka 1979, 313). In jedem Individuum finde sich eine andere Zusammensetzung in Form eines Idiolektes aus Regio-, Sozio-, Technolekten und der Bildungssprache und die einzelnen Sprachen selbst seien

Konglomerate aus älteren oder anderen Sprachen und „keine geschlossenen Systeme“ (ebda, 319).

5.3.3 *Mannigfaltigkeit der Welt/ Vielfalt als Anregung*

„Gerade die aus der Vereinigung Mehrerer entstehende Mannigfaltigkeit ist das höchste Gut, welches die Gesellschaft giebt“ (I, 71)

Unter der Überschrift „Heterogenität als Lebens- und Bildungsbedingung“ meint Gogolin (2006, 12): „Ob ein Kind die ihm in die Wiege gelegten ‚Begabungen‘ tatsächlich entfalten kann, hängt entscheidend davon ab, wie diese von seiner Umwelt gewürdigt, aufgegriffen und gefördert werden. Dies wiederum ist abhängig von den sozialen und ökonomischen, kulturellen und sprachlichen Möglichkeiten der Umgebung“. Dieser Gedanke läßt sich in Verbindung bringen mit Humboldts Aussage über die Mannigfaltigkeit der Welt und die notwendige, vielfältige Anregung für die Bildung. Die „Begabungen“ als die im Menschen vorhandenen Anlagen zu entfalten ist auch bei ihm gebunden an das Vorhandensein einer „mannigfaltige Situationen“ bereitstellenden Umwelt. „Mit der Mannigfaltigkeit der Welt vermag die Mannigfaltigkeit der Individuen zugleich zu wachsen“ (Eirnbter-Stolbrink 2005, 101). Worin besteht die Mannigfaltigkeit der Welt?

Humboldt sieht jedes Geschehen, in das ein Mensch involviert ist und das seine Aktivität abfordert, als bildend an. „Jede mannigfaltige Situation, in der der Mensch steht, mit der er konfrontiert ist, hat prinzipiell bildende Wirkung, denn sie stellt ihn vor eine Herausforderung, zu der er sich verhalten muss und die damit seine Kräfte anregt“ (Lahner 2011, 37). Der Inhalt der Situation ist dabei nicht das Entscheidende; selbst bedrückende oder ungewollte Situationen, „Schicksale“ sind bildend, sofern Mannigfaltigkeit und Freiheit gegeben sind (vgl. ebda). In so einem Fall solle man „*nicht untätig werden, sondern das jedesmal Gegenwärtige ergreifen, sich aneignen, heben und veredeln*“ (Humboldt zit. nach Lahner 2011, 38). Diese Aussage Humboldts könnte man als Anregung sehen, die Vielfalt der Gegenwart in ihrem bildenden Potential anzunehmen.

5.3.4 Das Andere/Entfremdung

Wie in der Zusammenfassung von Humboldts Werk herausgearbeitet wurde, ist das Andere unabdingbar für Denken, Sprechen und in weiterer Folge für Selbsterkenntnis und Bildung. „Vergleiche dich! Erkenne was du bist!“ sagt auch Torquato Tasso im gleichnamigen Stück seines Zeitgenossen Goethe und weiter:

„Inwendig lernt kein Mensch sein Innerstes
Erkennen; denn er mißt nach eigenem Maß
Sich bald zu klein und leider oft zu groß.
Der Mensch erkennt sich nur im Menschen, nur
Das Leben lehret jedem, was er sei“
(Goethe 1969, 37).

Ganz im Sinne Humboldts meint auch Limbach (2009, 85): „der aufgeklärte oder aufklärungswillige Mensch bedarf des anderen, um sich seiner selbst zu vergewissern“. Man braucht den Anderen als Ausgangswarte, von dem aus das Eigene erkundet werden kann. Das eigene Weltbild wird im Zuge der Konfrontation mit einer Vielzahl anderer Weltbilder umgewandelt und gewinnt dabei an Umfang (vgl. Gmainer-Pranzl 2010, 83ff.).

In der an die Psychologie angelehnten Sicht auf das Andere wird dessen ursprüngliche Zugehörigkeit zum Eigenen betont, die aber dem Bewußtsein verborgen ist. „Das andere, das ist mein (eigenes) Unbewußtes, mein unbewußtes (Eigenes)“ (Kristeva 1990, 200), „etwas dem Seelenleben von alters her Vertrautes, das ihm nur durch den Prozeß der Verdrängung entfremdet worden ist“ (ebda, 201) versucht es Kristeva auf Grundlage der Freud'schen Definition von heimlich/unheimlich zu bestimmen. Etwas, das uns einmal heimlich war, wird aus verschiedenen Gründen zu etwas Bedrohlichen und Unheimlichen und nach außen projiziert oder im Innen verdrängt. Darum sei es angebracht, „die Fremdheit in uns selbst aufzuspüren. Das ist vielleicht die einzige Art, sie draußen nicht zu verfolgen“ (Kristeva 1990, 209). Diese psychologische Aufrollung der Fremdadwehr ist für die Interkulturelle Pädagogik insofern für Belang, als sie den Umgang mit dem Fremden anerkennend gestaltet und es „entradikalisiert“, „den lernenden Umgang mit der Differenz, mit Vielheit und Fremdheit“ (Eirmbter-Stolbrink 2005, 23) in den Vordergrund stellt und „Differenz (...) als unerläßliche Voraussetzung für unser Sein *mit* den anderen“ (Kristeva 1990, 210) begreift.

5.3.5 Verstehen

„Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andre“
(III, 439)

Vor dem Hintergrund der zunehmend mehrkulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft wird die Verständigung zwischen diesen verschiedenen Herkunftstypen zu einem wichtigen Thema. Nicht nur die sprachlichen Barrieren sind gemeint, wenn Verständigungsschwierigkeiten angesprochen werden. Die Verschiedenheit der Auffassungsweisen, der Weltansichten trifft aufeinander.

Um dieser Situation beizukommen, entsinnt sich Hans-Christoph Koller in seinem Beitrag „Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen“ (Koller 2003, 515-531) der Arbeiten Humboldts, insbesondere seiner Theorie des Verstehens in ihrer möglichen Bedeutung für interkulturelles Miteinander. Koller sieht Humboldts Werk deswegen als besonders passend, da es eine Hermeneutik, eine Sprach- sowie eine Bildungstheorie in sich vereint. Die Sprachkonzeption habe zudem die Vielfalt der Sprachen im Blick und werde von Humboldt „aufs engste mit seiner Bildungstheorie verknüpft“ (517), weswegen sie für eine Theorie interkultureller Bildung als besonders geeignet erscheint. Ich werde in diesem Unterkapitel Koller in seiner Argumentation folgen.

Zu Beginn erarbeitet Koller die Verstehenskonzeption von Humboldt, die er „faszinierend aktuell“ findet. Sie beinhaltet eine beidseitige, aktive Angleichung von „forschender Kraft“ und dem „zu erforschenden Gegenstand“. Dabei kann die Bedeutung des Gegenstandes vorerst nur erahnt werden. Diese Ahnung beruht auf einer „*Kenntnis des Allgemeinen*“ (I, 595), von der aus man Ideen zur „*Durchschauung des Besonderen*“ (ebda) erhält. Nun stellt sich Koller die Frage, ob diese Auffassung des Verstehens nicht bedenklich ist in dem Sinne, daß die „*Assimilation*“ von Verstehendem und Objekt in einem Machtgefälle enden könnte, in dem Ersterer die Oberhand erhält bzw., daß das Vorverständnis das zu Erfassende überdeckt. Humboldt führt dazu weiter fort, es sei für das Verständnis nicht nur „die Form *mitzubringen*“, sondern auch von den Gegenständen „selbst *abzuziehen*“ (I, 596; Hervorhebungen im Original). „*Das Begreifen ist keineswegs ein bloßes Entwickeln aus dem ersteren, aber auch kein bloßes Entnehmen vom letzteren, sondern beides zugleich*“ (I, 597). In einer sich wiederholenden Wechselwirkung

zwischen dem Vorverständnis, das an das Objekt herangetragen und redigiert wird, und dem Gegenstand komme man dem wahren Wesen des Objektes immer näher.

Die Gefahr, daß die Sprache immer schon Bedeutungen in sich birgt, die das Verstehen des Objekts beeinflussen, ist Humboldt bewußt und diese Eigenschaft der Sprache führt ins Zentrum seiner Sprachtheorie, der sich Koller im Anschluß nähert. Er nimmt Humboldts Ansicht von der Sprache als bildendem Organ des Gedankens zu Beginn, um ihre Wichtigkeit für das menschliche Denken und Wissen zu verdeutlichen und geht des Weiteren dazu über, das Entstehen der Gedanken mittels der Entfremdung zu erläutern. Sie bringt einen Dritten ins Spiel, der das Fremdwerden der eigenen Gedanken erst möglich macht. Der Vorgang der Gedankenbildung ist bei Humboldt an das Vorhandensein eines Dritten gebunden, der dem Subjekt das zu Objektivierende sichtbar macht. Diese Vorgänge, die unter dem Begriff „Denken“ zu sehen sind, stellen kreative Leistungen des Menschen dar und sind aktiv zu erbringen. Das Entstehen von Begriffen und dessen Inhalt ergeben sich im Prozeß, der zwischen Sprechendem und Hörendem stattfindet. Die Äußerung des einen evoziert im anderen eine Anregung zur Erschaffung eines Bildes dazu. „Das Verstehen seiner selbst ist also Humboldt zufolge nur über den Umweg des Fremdverstehens möglich“ (Koller 2003, 524). Koller bringt die verschiedenen Weltansichten ein. Diese jeder Sprache anhaftenden „eigentümlichen Nebenbedeutungen“ (525) beeinflussen unsere Weltwahrnehmung „auf unhintergehbare Weise“ (526). Koller bringt den Vergleich mit einem Spinnennetz, das ein Werk der Spinne ist, aber zugleich ihre Begrenzung bedeutet. Es ist ihre eigene Schöpfung, von der sie abhängig ist. Der Mensch ist „Gefangener des Spinnennetzes Sprache“ (526). Im Hinblick auf die Tatsache der vielfältigen Sprachen und Weltansichten erscheint die Verständigung zwischen diesen Sprachnetzen als besonders schwierig. Doch Koller bezieht hier Humboldts Schluß mit ein, nach dem jeder - als Konsequenz der in jedem Menschen anders ablaufenden Sinngebungsprozesse - eine eigene Sprache spricht. „*Erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit*“ (III, 439). Somit ist die Problematik des Verstehens auf gesellschaftlicher Ebene nur eine Facette des Verstehens an sich. „*Keiner denkt bei dem Wort genau und gerade das, was der andre*“ (ebda), demzufolge ist auch jedes Verstehen ein unvollständiges, weil jeder sich ein eigenes Sprachnetz spannt. „Humboldt (beharrt) darauf, dass zwischen Gegenstand und Interpret des Verstehens, zwischen Sprecher und Hörer stets eine Grenze bleibt, ein Spalt, ein Abgrund möglichen Missverstehens“ (527).

Geht man auf diesem Gedankenpfad weiter, muß man den Anspruch des Verstehens des Anderen, ihn in seiner Gesamtheit, ohne Abstriche vollkommen verstehen zu können, herabsetzen. Solches Verstehen kann nicht gelingen, und darf es notwendigerweise – für Humboldt – nicht, sonst müßten Sprecher und Angesprochener gleichgesetzt werden. Die Ansicht Humboldts betreffend die Individualität besagt eine Unmöglichkeit der absoluten Übereinstimmung zweier Individuen. Sie wären ident und bar jeder Unstimmigkeit oder Widerständigkeit, einer notwendigen Polarität, die Lebensprozesse und Bildungsprozesse am Laufen hält. In diesem Sinne ist ein dem Verstehen immer beiwohnendes Nicht-Verstehen logisch.

Die Herausforderung besteht nun darin, den Vorgang des Verstehens in Bezug auf diesen „unbewältigten Rest“ (527) nicht als mißglückt oder unvollständig anzusehen. „Gelingendes Verstehen“ so Koller, wäre gebunden an die Einsicht des Unverstehbaren und zeigte sich „im bewußten Umgehen mit der Differenz“ (ebda). In einem weiteren Schritt soll diese Differenz als Nährboden dienen, um etwas Neues zu bilden, um „die Kultivierung und das Fruchtbarmachen der Differenz zwischen den beiden Instanzen“ (527) in die Wege zu leiten. Hier kommt wieder zur Sprache, daß Verstehen die Gefahr in sich birgt, sich des Gegenstandes zu bemächtigen, in dem man vorhandenes Wissen oder Ansichten in den Prozeß des Verstehenswollens miteinbringt. Das „Hineinlegen“ von Eigenem in das Fremde, das auch Humboldt anspricht, wird umso vordringlicher, je mehr man den Anderen völlig verstehen will. Ist der Wunsch nach dem vollkommenen Verstehen so groß, ist es wahrscheinlich, daß der unverstehbare Spalt von Eigenem ausgefüllt wird, was nur scheinbar diesen Wunsch erfüllt. Deswegen lautet Kollers Resumee ausgehend von der Hermeneutik Humboldts, daß der „Abstand (...) offen zu halten“ ist, um nicht der Illusion zu erliegen, „im Prozeß des Verstehens auf jegliches ‚Hineinlegen‘ verzichten, völlige Übereinstimmung herstellen und die Grenze des Nicht-Verstehens überwinden zu können“ (528). Verstehen ist gleich einem Verständnis für den Anderen plus der dazwischenliegenden Kluft. Dieser Rest ist der Beweis für die Individualität des einzelnen und der Antrieb für das Fortbestehen von Kommunikation, damit „*an einen gewagten Versuch ein neuer sich anknüpft*“ (III, 139).

Der „fremde Rest“ ist ein miteinzurechnendes Moment des Verstehens, meint Trabant (2008, 58) und schlägt damit in die gleiche Kerbe wie Koller. „Nichtverstehen ist (...) die Grundlage des menschlichen Lebens“ (ebda). Ohne Differenz gäbe es keine Notwendigkeit, miteinander zu sprechen. Erst durch die Verschiedenheit der Menschen

ergibt sich das Bedürfnis, den anderen verstehen zu wollen und von ihm verstanden zu werden. Das Fremde, das bleibt, ist der Funke, der das Bedürfnis nach Sprache und Sprechen am Leben erhält.

5.3.6 *Individuum und Menschheit*

„Der Ursprung und das Ende alles getheilten Seyns ist Einheit“ (III, 137)

Man könne sich durchaus in „aktuellen Bildungsreform- und –ausbau-Anliegen auf Humboldt beziehen (Lenhart 2006, 54). Dies wäre denkbar z.B. mit der Forcierung einer „Menschenrechtsbildung“ oder „Bildung zur Humanität“ sowie eines Lernens, das global ausgerichtet ist und eine „Einheit des ‚Menschengeschlechts‘ in gleichberechtigter Differenz“ (ebda) betont.

Der Einzelne trägt gewisse Potentiale in sich, die er höchstmöglich, aber auch in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander ausbilden soll. Da einer alleine alle Anlagen in sich vereinen und das vollkommene Ideal nicht erreichen kann, ist die Gesamtheit der Menschen in der Fülle der von ihnen dargestellten Möglichkeiten der einzige Weg, eine Vorstellung von deren idealer Ausformung zu erhalten (vgl. Prüwer 2009, 25).

„Was der einzelne Mensch nicht vermag, das kann durch die Vereinigung aller gesellschaftlich bewirkt werden. (...) Mannigfaltigkeit der Charaktere ist daher die erste Forderung, welche an die Menschheit ergeht, wenn wir sie uns als ein Ganzes zu höherer Vollkommenheit fortschreitend denken“ (I, 417).

5.3.7 *Widerständigkeit der Welt*

Humboldt beschreibt die Welt als notwendigerweise Selbständiges, das sich unserem Willen entgegensetzt. Es ist ein Widerstand, der sich für uns in der Welt bietet. An diesem Widerstand kann sich das Eigene ausformen. Indem es an Grenzen stößt, erkennt es seine eigenen.

Es ist von Bedeutung, daß diese Welt sich uns widersetzt, denn nur so sind wir aufgefordert, etwas zu tun, sich dageganzustellen, Kräfte zu entwickeln. „*Die Entwicklung der menschlichen Kräfte*“ kann nur stattfinden, wenn Kraftausübung notwendig wird, wenn es ein Hindernis zu überwinden gibt. Dieses „Widerständische“

zeigt sich schon in den Anfängen der geistigen Tätigkeit, die zu ihrer Verfestigung die geistigen Gebilde exponieren muß und ein nach außen gestelltes Sprachgebilde daraus macht, sie artikuliert. „Der intellektuellen Tätigkeit muss quasi ein Widerstand entgegentreten, an dem sie ihren Fluss unterbricht und nicht nur unendlich formt, sondern die Gestalt in einem Medium (ver-)äußert“ (Weiß 2008, 153). Dieses Sprachgebilde muß gehört werden, um gehaltvoll zu werden. Wenn es ungehört und unerwidert verhallt, kommt es nicht zur Existenz. Auch hier ist Widerstand, ein Erwidrer vonnöten, an dem sich „der artikuliert Ton“, das Wort manifestieren kann. Fremde Sprachen stellen in diesem Sinne ein Hindernis dar, das unsere Tätigkeit herausfordert. „Dem Verstehen bleibt ein Widerstand entgegengesetzt“, dies „macht die Einbildungskraft rege für neue Verknüpfungen“ (Weiß 2008, 155).

5.4 Grundlage für eine Theorie der Interkulturellen Pädagogik

Eine einheitliche Theorie der Interkulturellen Pädagogik fehlt, meint Eirnbter-Stolbrink (2005, 25ff.). Sie beklagt auch die starke Praxis- und Handlungsorientierung, wie sie sich in der Formulierung einer *Interkulturellen Kompetenz* äußert, die der Ausarbeitung einer erziehungswissenschaftlichen Theorie der Interkulturalität im Wege stünde. Im folgenden werde ich anhand zweier Aufsätze der Frage nachgehen, inwieweit die Ansätze von Humboldt für eine solche Theorie verwendbar sein können.

Mitte der 1980er Jahre, als sich die Interkulturelle Pädagogik infolge der zunehmenden Migration zu etablieren begann, sprach Irmintraut Hegele (1986, 31-43) von dieser Disziplin als relativ neu und noch wenig konturiert und beklagt das Fehlen von Konzepten, die ein „Miteinander- und Voneinanderlernen“ theoretisch anleiten können. Sie verortet die Gründe dafür in wirtschaftlichen und politischen Verhältnissen, aber auch im Mangel an theoretischer Fundierung von Seiten der Pädagogik. Ihr Artikel entstammt einer Konferenz der Humboldt-Universität in Berlin, deren Ziel es war, das Werk Humboldts in seiner Bedeutung u.a. für die Gegenwart zu untersuchen. In Anbetracht der, wie Hegele meint, „unbefriedigenden Situation“ der interkulturellen Begegnung im pädagogischen Alltag macht sie sich im Rahmen dessen Gedanken darüber, inwiefern die Sprachphilosophie Humboldts für eine der Interkulturellen Pädagogik zugrundeliegende Theorie von Bedeutung sein kann.

Hegele geht in ihrer Argumentation von folgenden grundlegenden Annahmen und Zielsetzungen der Interkulturellen Pädagogik aus: die Konfrontation mit anderen

Sprachen und Kulturen sind als Möglichkeit der „Erweiterung und Bereicherung der Erfahrungswelt jedes einzelnen Menschen“ zu werten sowie auf gesellschaftlicher Ebene als Anlaß zu einer vorurteilsfreien Begegnung mit Anderen zu sehen. Den ersten Anspruch sieht Hegele durch Humboldt gedeckt, wenn man seine Konzeption des Individuums, das in einer vielgestaltigen Umwelt zu einer reichhaltigen und höchstmöglichen Bildung gelangen soll, betrachtet. Der zweite, gesellschaftliche Aspekt werde davon überdeckt oder erscheint sogar gegenläufig zur Konzentration auf die individuelle Entwicklung in der traditionellen Rezeption. Die vertretene These ist jene, daß Humboldts Werk auch die gesellschaftliche Entwicklung, mit Zielrichtung zu einem Miteinander-Leben, beinhaltet und aufgrund dessen als Theoriegrundlage herangezogen werden kann. Ich will nun, indem ich Hegeles Darlegung folge, diesen Aspekt behandeln.

Hegele verortet eine gemeinschaftsstiftende Seite in Humboldts Werk, die ihrer Meinung nach in der herkömmlichen Rezeption kaum zur Geltung gebracht wird. Die im zweiten Kapitel beschriebene Bedeutung der Sprache entspricht einem Konstituens für Mensch und Welt und davor für die Bewußtwerdung der Getrenntheit von Mensch und Welt. Der Erwerb der (Mutter-) Sprache ist somit notwendig für die Orientierung in der Welt und der eigenen Stellung in ihr. Darüber hinaus ist sie eine Festlegung auf eine bestimmte Form der Orientierung und hier betritt Hegele Humboldts Gebiet der Weltansichten. Die Vielfalt der Sprachen ist ein Mittel, um die umfassende Ausbildung der individuellen Kräfte zu ermöglichen. Weiters befähigt die Verschiedenheit der Sprachen den Menschen, Abstand zu seiner jeweiligen Muttersprache zu erreichen und sie auch kritisch zu betrachten, wie „können über sie hinausdenken“ (36).

Bis hierher kann man mit Hegele eine erkenntnistheoretische sowie eine kritische Funktion der Sprache festmachen, die jeweils das einzelne Individuum betreffen. Im Anschluß daran wird eine „kommunikative Funktion“ genannt, die auf die beiden erstgenannten aufbauend, die Verbindung zwischen den Menschen beinhaltet. Diese Funktion ist es, die laut Hegele in der traditionellen Humboldt-Rezeption zu kurz kommt bzw. zugunsten der individuellen Ebene vernachlässigt wird. Für sie „ist Erkenntniszuwachs existentiell auf die Möglichkeit zur Kommunikation mit Menschen unterschiedlicher Weltansichten und Lebensformen (d.h. Menschen mit ausgeprägter Individualität) angewiesen“ (37). Sie spricht dabei die Funktion des Mitmenschen an, als „Welt“ zu fungieren. Indem der Einzelne mit der Welt in Wechselwirkung tritt, erhält nicht nur er bildende Erfahrungen, sondern wirkt auf diese Welt ein, die „durch ihn

Bereicherung und Vervollkommnung erfährt“ (38). Diese „existentielle Angewiesenheit des einzelnen auf die Gemeinschaft“ (ebda) findet in Humboldts sprachphilosophischem Werk zunehmend Beachtung. Die Autorin bezieht sich dabei u.a. auf folgende Aussage *„Der Einzelne, wo, wann und wie er lebt, ist ein abgerissenes Bruchstück seines ganzen Geschlechts, und die Sprache beweist und unterhält diesen ewigen, die Schicksale des Einzelnen und die Geschichte der Welt leitenden Zusammenhang“* (III, 161). Die Wichtigkeit der Gemeinschaft beinhaltet auch die Ebenbürtigkeit ihrer Mitglieder: *„Wenn es eine Idee giebt, die durch die ganze Geschichte hindurch in immer mehr erweiterter Geltung sichtbar ist, (...) so ist es die der Menschlichkeit, das Bestreben, die Grenzen, welche Vorurtheile und einseitige Ansichten aller Art feindselig zwischen die Menschen stellen, aufzuheben und die gesammte Menschheit, ohne Rücksicht auf Religion, Nation und Farbe, als Einen großen, nahe verbrüdernten Stamm zu behandeln“* (Humboldt zit. nach Hegele 1986, 38). Das höchste Ziel, so interpretiert Hegele, kann nicht bei der Ausbildung der Individualität festgemacht werden, denn dafür ist die Hinwendung zum Anderen Bedingung. Der Mensch kann sich erst in einem Gegenüber sehen und verstehen und als Mensch erkennen. Die Geselligkeit ist die Grundlage für die Prozesse des Denkens und Verstehens, auf welchen die Bildung der Individuen aufbaut. Die Ausrichtung auf den Mitmenschen/den Anderen bleibt aber bestehen, da diese Bildung nie abschließbar ist und ständig das Wechselspiel mit anderen braucht. *„Es ist dies das letzte, äußerste Ziel der Geselligkeit, und die Richtung des Menschen auf unbestimmte Erweiterung seines Daseyns“* (III, 148).

„Humboldts Beitrag zu einer Theorie interkultureller Erziehung“ ist, so Hegeles Schluß, gemessen an seiner sprachphilosophischen Arbeit „von zentraler Bedeutung“ (39). Sie sieht die Sprache als die gestalterische Kraft auf dem Weg zur Erkenntnis, aber auch als Fundus von Erfahrungen einer Sprachgemeinschaft und somit als „die wirksamste Form kultureller Tätigkeit und Überlieferung“ (40). Dieser Zusammenhang von Sprache und Kultur bei Humboldt erlaube es, seine Sprachphilosophie auf interkultureller Ebene anzuwenden. Unter Bezugnahme auf die fehlende theoretische Fundierung der Interkulturellen Pädagogik plädiert Hegele für ein Aufgreifen bestehender pädagogischer Konzepte, wie zum Beispiel der Sprachphilosophie von Humboldt, und ihre Neuinterpretation für die aktuellen Anforderungen.

Für eine Theorie der Interkulturellen Bildung sieht auch Koller (2003, 528ff.) die Konzeption Humboldts in ihrer starken Verbindung von Sprache und Bildung als mögliche Grundlage an. Um Humboldt als für die Theoriedebatte der Interkulturellen Pädagogik bedeutungsvoll ausmachen zu können, nimmt er dessen Verstehens- und Sprachkonzeption zur Grundlage.

Koller nimmt die Verbindung der Sprache mit einer bestimmten Weltansicht als Ausgangspunkt. Er beschränkt deren Verschiedenheit nicht auf die Nationalsprachen, sondern bezieht auch untergeordnete Ebenen bis zum Idiolekt mit ein. In diesem Sinn ist jedem Menschen eine eigene Sprache und Weltansicht zu eigen und jede Sprache fremd (und zugleich vertraut), der Unterschied ist nur „graduell, nicht aber kategorial“ (529). Um diese Auffassung für interkulturelle Bildung anwendbar machen zu können, wird argumentiert, daß Humboldts Sprachbestimmung vergleichbar wäre mit den theoretischen Ansätzen zum Begriff der Kultur. So wie die Kultur ist Sprache etwas, das den Menschen ermöglicht, sich in der Welt zu orientieren und dabei zugleich einen Raster vorgibt, der diese Orientierung in gewisse Bahnen lenkt. „Vor diesem Hintergrund ist Bildung aus der Perspektive Humboldts immer ‚interkulturell‘ in dem Sinne, dass sie auf der Auseinandersetzung mit anderen sprachlich konstituierten Weltansichten beruht“ (529).

Auch Koller sieht einen Bedarf an „bildungstheoretischer Grundlagenarbeit“ aufgrund der erhöhten weltweiten Mobilität und der daraus resultierenden Vielfalt und betont die Bedeutung von Humboldts Theorien in ihrer wiederholten Voraussetzung von Vielfalt für Bildungsprozesse als wichtigen Beitrag dafür. Die oben ausgeführte Bedeutung des Verstehens ist insofern für Bildung relevant, als sie für den Verstehenden die Herausforderung beinhaltet, sein bisheriges Weltbild im Zuge des Verstehens zu hinterfragen und eventuell zu adaptieren. Dabei können die Grenzen des Verständnisses erweitert werden und Bildung voranschreiten. Koller resumiert, die Vielfalt an Sprachen und Weltansichten ermögliche eine Ausdehnung des eigenen Horizonts, jedoch immer in Verbindung mit der Akzeptanz des Nicht-Verstehens, die die Begegnung mit dieser Vielfalt begleitet. Nicht das restlose Verstehen ist das Ziel interkultureller Bildung, sondern das Aushalten der dabei erfahrenen Ansichten in ihrer Andersheit. Ein „Widerstreit der Weltansichten“ (530) wird als Eventualität antizipiert und nicht als Scheitern gewertet.

“Damit bietet Humboldts Position eine geeignete Basis, an welche die Formulierung eines gegenwärtig angemessenen Bildungsbegriffs anknüpfbar ist. An seiner Betonung der

sprachlichen Verfasstheit von Weltbildern, der Bejahung ihrer Verschiedenheit und Gleichrangigkeit (...) ist bildungstheoretisch unbedingt festzuhalten“ (Prüwer 2009, 27).

5.5 „Wert“ der Menschenbildung

Blickt man um sich in den Medien, Politik, begegnet man Ausdrücken wie dem „Wert der Bildung“ oder der „Bildungsinvestition“ und ähnlichen, dem Finanz- und Wirtschaftsjargon angelehnten Begriffen. Bildung ist heute etwas, das man zu Geld machen kann und soll. Das Ziel ist, in Bildung zu investieren, um dann umso mehr wieder zurückzubekommen, wohlgerne in materieller Hinsicht. „Was sich hartnäckig noch immer Bildung nennt, orientiert sich gegenwärtig nicht mehr an den Möglichkeiten und Grenzen des Individuums (...), sondern an externen Faktoren (...), die nun jene Standards vorgeben, die der ‚Gebildete‘ erreichen soll. Unter dieser Perspektive erscheint die ‚Allgemeinbildung‘ genauso verzichtbar wie die ‚Persönlichkeitsbildung‘“ (Liessmann 2006, 73). Bildung als Arbeit an sich selbst, als geistige Auseinandersetzung mit sich und der Welt ist im heutigen Bildungsverständnis eher nebensächlich und verschmäht die Tatsache des Menschen als ein geistiges und sich selbst erkennendes Wesen. Liessmann bezieht sich im Zusammenhang mit diesen Aussagen explizit auf Wilhelm von Humboldt und nennt ihn auch „das Feindbild aller Bildungsreformer“ (ebda, 55). Die humanistische Menschenbildung ist nicht in Mode und hat auch keinen finanziellen Gegenwert. Humankapital ist das Schlagwort; das menschliche Wissen wird zu einem Instrument für die Bewährung am Arbeitsmarkt. Bildung wird immer mehr gleichgesetzt mit der Anhäufung von Wissen, das nützlich ist. Das Humankapital von heute ist der humanistischen Bildung des Individuums entgegengesetzt. Diese „Kapitalisierung des Wissens“ (Prüwer 2009, 86) ist auch immer öfter Teil von Diskussionen über die Zukunft der Bildung, in denen diese Ansicht von Bildung mitschwingt und auf den Zweck von Bildung als Mittel für gesellschaftlich/ökonomischen Aufschwung hingewiesen wird (vgl. Prüwer 2009, 86f). In den gegenwärtigen Diskussionen „geht die Frage unter, was das Ziel von Bildung ist. ‚Selbstständiges Denken‘ hat es Wilhelm von Humboldt im 19. Jahrhundert genannt. Von diesem Ideal sind wir mittlerweile weit entfernt, die Unis geraten zunehmend unter das Diktat der Ökonomie. Die Studenten von heute sind das Humankapital von morgen“ (Firlinger 2010).

Kann man einer Gesellschaft, die in weiten Teilen diese Wertigkeit von Bildung akzeptiert, Humboldts Bildungsideal als sinnvolle Alternative oder zumindest Ergänzung

zur Ausbildung unterbreiten? „Wenn ich groß bin, werd‘ ich HUMANKAPITAL“ lautete ein Plakatspruch der studentischen Protestbewegung in Wien 2010 und deutet auf eine Unzufriedenheit mit dem immer größer werdenden Augenmerk auf die Verwertbarkeit – nicht nur der universitären – Bildung hin und läßt sich auch als Widerstand gegen die immer mehr vereinheitlichende Ausbildung zu etwas lesen. Die derzeitigen Auffassungen von Bildung als Wissen und Zweck „setzen in totalisierender Einseitigkeit auf Anpassung“ (Frost 2008, 19). Demgegenüber erstellt Humboldt, mit seiner Forderung nach Bildung „ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht“ (I, 235), „ein bildungstheoretisches Programm des Widerstands“ (Frost 2008, 15). Dieser Widerstand äußert sich darin, daß die Sicht vom Menschen als dem Teil eines Systems, zu dem hin sie gebildet werden sollen, negiert wird; „die Bezugsgröße ihrer Bildung soll in ihrer eigenen Menschlichkeit bestehen. Zu deren Gestalt sollen sie beitragen, an deren Formung arbeiten“ (ebda). Dieser Bezugsrahmen soll die Fülle der menschlichen Ausformungspotentiale ermöglichen und darf dazu nicht von einer Verzwecklichung begrenzt werden.

Auch Eirnbter-Stolbrink (2005, 21) sieht aktuell eine – ähnlich wie zu Humboldts Zeiten – utilitaristische Betonung der Bildung. Gerade deswegen könne sein Werk als Aufforderung an die Erziehungswissenschaft gesehen werden, da es sich mit seinem dieser Tendenz gegenlaufenden Anspruch auf eine Bildung des Menschen als solchen „der Zweckorientierung widersetzt“ und stattdessen „die Notwendigkeit und die Möglichkeit einer vielfältigen Bildung“ (ebda) fokussiert. Humboldts Theorie stellt „Warntafeln vor (...) der strikten ökonomischen Verzwecklichung der Bildung“ (Lenhart 2006, 54) dar.

Mit Bezug auf Humboldt und seine Bildungsansicht läßt sich für die derzeitige Diskussion festhalten: „Humanität als universaler Bezugsrahmen einer Abwehr bzw. Begrenzung von Verkürzungen durch soziale Differenzierungen und Funktionalisierung scheint (...) für eine pädagogische Bildungstheorie unaufgebbar“ (Frost 2008, 16).

5.5.1 „Wert“ der Sprache - Sprachliches Wissen

Im Licht dieser aktuellen Problematik zum Verhältnis zwischen Bildung und Wissen stellt sich gemäß der Ausrichtung dieser Arbeit die Frage, welches Wissen in einer Sprache enthalten ist, oder mit Trabant (2008, 86ff.) gefragt: „Was wissen wir, wenn wir eine Sprache können?“.

Auch an dieser Stelle kann eine instrumentelle Bedeutung ausgemacht werden. Die Kenntnis einer bestimmten Sprache eröffnet Wege in diese Sprachgemeinschaft und somit Ressourcen, die man wirtschaftlich oder sozial nutzen kann. Deshalb ist nicht einerlei, welche Sprache man kann. Bevorzugt werden jene, die einen möglichst großen Bereich erschließen, von vielen Menschen gesprochen und/oder verstanden werden. Das Sich-Verständigen-Können ist der Hauptgrund für das Erlernen einer anderen Sprache. Selten auch lernt man sie aus Neugier oder Interesse einer bestimmten Sprache gegenüber.

Die Kenntnis einer Sprache ohne Hintergedanken bezüglich ihrer Nützlichkeit als wertvoll anzusehen, ist ein eher ungewöhnlicher Gedanke. Nimmt man zum Ausgangspunkt, daß sich der menschliche Geist in den Sprachen in seiner ganzen Vielfalt manifestiert, erscheint es plausibel, daß jede Sprache „ein in sich wertvolles menschliches Wissen ist“ (Trabant 2008, 87) und in ihrer bildenden Wirkung nicht zu geringgeschätzt werden darf. Mit dem Erwerb seiner Muttersprache gewinnt das Individuum Erfahrungen und Erkenntnisse, die in einem jahrtausendelangen Prozeß geschichtlicher Auseinandersetzung mit Wirklichkeit in einer Sprachgemeinschaft entstanden sind und ohne die es im Leben nicht bestehen könnte (vgl. Hegele 1986).

5.6 Kritische Anmerkungen

Die Heranziehung von Humboldts Ansichten über Bildung und Sprache erfolgte bisher in würdiger Weise in Konzentration auf für die Gegenwart bedeutungsvolle Aspekte. Es erscheint angebracht, an dieser Stelle Anmerkungen darüber zu machen, inwiefern man an Grenzen bei der Suche nach seiner Aktualität stößt.

Sein Bildungsideal, das den Menschen zum Mittelpunkt hat und dessen Bildung von äußeren Zwecken und Zwängen unabhängig zu gestalten ist, bietet dafür die größte Angriffsfläche, da es so einfach nicht verwirklichtbar ist. Humboldt selbst war in Folge seines Standes nicht genötigt, seinen Unterhalt durch tätige Arbeit zu verdienen. Die seiner Bildungstheorie enthaltene Forderung, als höchstes Ziel die Ausbildung der innewohnenden Anlagen zu verfolgen, ist für die Mehrheit der Menschen nicht isoliert zu vollziehen. Bildung bei Humboldt spielt sich auf einer dem alltäglichen Leben abgehobenen Ebene ab, die sich im wahrsten Sinne nicht jeder leisten kann. Wissen um sich selbst ist eine allgemein vorteilhafte Grundlage, doch reicht sie nicht für den „Broterwerb“ aus.

Denkbar ist Bildung nach Humboldt, die ermöglicht, sich selbst und seine Stärken und Anlagen zu erkennen, um diese im weiteren Bildungsprozeß angemessen berücksichtigen zu können. Diese Grundlage ist wichtig, um eine spezielle Ausbildung, eine gerichtete, „mechanische Fertigkeit“ für den Zweck einer Berufsausübung folgen lassen zu können.

Die Konzeption Humboldts ist weiters infragezustellen „in seiner Rückbindung der Pluralität an ein harmonisches Ganzes, was heue derart nicht mehr vorstellbar ist“ (Prüwer 2009, 27). Das Zusammenfassen der Individualitäten unter einen totalisierenden Menschheitsbegriff sei heute nicht mehr glaubwürdig. Diese harmonistische Auflösung der Gegensätze und Eigenheiten in einer Einheit der Menschen sieht Prüwer als „unglaubwürdig“ (ebda) an.

6. ABSCHLUSS UND AUSBLICK

In dieser Diplomarbeit wurde die Rolle der Sprache für die Bildung des Menschen thematisiert. In diesem Zusammenhang wurden die Elemente Vielfalt und Fremdheit, Verstehen und Differenz besonders hervorgehoben. Es ist der Versuch einer Bestimmung des Stellenwerts der Sprache für Bildung, wobei sie im Hinblick auf ihre obengenannten Eigenschaften im Mittelpunkt steht. Angeregt wird diese Form der Annäherung an das Thema von den Theorien des bedeutenden Bildungstheoretikers Wilhelm von Humboldt, dessen umfangreiche sprachbezogenen Arbeiten und die konsequente Verknüpfung seiner Bildungs- und Sprachansichten dafür als geeignete Grundlagen erscheinen. Angesichts der Herausforderungen an die Pädagogik im Hinblick auf die sprachlich/kulturelle Vielfalt wurde für diese Diplomarbeit das Ziel formuliert, die Aktualität von Humboldts Theorien für deren Bewältigung zu bestimmen.

Humboldt hat sich in seiner Funktion als Bildungs- und Staatstheoretiker intensiv mit den Voraussetzungen und Zielen von Bildung beschäftigt. Die Maxime, daß sie sich zweckfrei zu gestalten hat, kristallisiert sich bei ihm früh in den staatskritischen Schriften heraus. Es geht ihm um eine Entwicklung des Individuums, das seine einzigartige, innewohnende Kraft ausbilden und so nah wie möglich an seiner Vervollkommnung gelangen soll. Das Ziel der Bildung kann somit nicht außen zu finden sein, sondern liegt in jedem Menschen selbst. Diese Frage, wonach der Mensch streben solle und welches besondere menschliche Merkmal in dazu befähige, stand im Mittelpunkt seiner Überlegungen. Mannigfaltigkeit, Entfremdung, Kraft, die von innen selbsttätig danach strebt, sich mit der Welt zu verbinden, sind die Elemente, die nach Humboldt für eine Entfaltung des menschlichen Geistes gegeben sein müssen. Das bestimmende Kriterium von diesem „Geist der Menschheit“ findet er in der Sprache, die in vielfältiger Weise auftreten, das eigene Weltbild ständig entfremden und in Folge erweitern kann und das Mittel zur Verknüpfung mit der Außenwelt ist. Sie bereitet unzählige Möglichkeiten, die Wirklichkeit darzustellen. Bis zum einzelnen Individuum und selbst dort in mehreren Formen erstreckt sich ihre Vielfalt. Der Mensch ist in seiner Bildung nicht begrenztbar und zu unendlich Vielem hin bildbar. Dazu bedarf es einer Umgebung, die diese Bildbarkeit nährt und zu immer weiterem Fortschreiten anregt. Diese Vielfalt läßt sich in

der Sprache finden und wird zugleich auch durch sie vermittelt, sie ist „*zugleich Massstab und Mittel ihrer* (der Nationen, Anm. d. Verf.) *Bildung*“ (V, 115).

Sprache ist das den Menschen Bestimmende, Sprache ist das Menschliche. Das Wechselspiel zwischen Menschen und Sprache ist Anlaß für viele Fragen zu ihrem Verhältnis zueinander. Das Bestimmende der Sprache für Mensch ist ihre Verbindung mit dem Denken. Es ermöglicht, zu reflektieren und die Welt als abgeschieden von sich selbst, als Individuum, zu erkennen. Durch das Vorhandensein von Individuen sind verschiedene Möglichkeiten der Weltaneignung und –einteilung eröffnet. Diese Aneignungen stellen eine individuelle Sicht dar, die sich an kulturell/sprachlichen Ideen orientiert. Wilhelm von Humboldt hat diese Funktion der Sprache ins Zentrum seiner weitreichenden Sprachtheorie gestellt. Er erfaßt jede Sprache als eine besondere Perspektive auf das, was gemeinhin als „die Welt“ bezeichnet wird. Jede weitere stellt eine neue Interpretation dessen dar, was uns umgibt. So sieht er eine einzelne Sprache auch als Beschränkung, in ihrer Gesamtheit aber als „*die gesammte geistige Energie*“ (V, 110) der Menschen, einen unbegrenzten „Reichtum des Denkens“ (Trabant 2008, 18) an, in dem sich die geistigen Leistungen der Menschheit widerspiegeln und offenbaren.

Teilweise wird Humboldt in aktuellen Rezensionen als wichtiger Anhaltspunkt explizit erwähnt, viele tragen sein Gedankengut indirekt weiter, indem sie Mehrsprachigkeit, Empathie, Vielfalt und Differenz in ihrer Wichtigkeit für die Bildung allgemein betonen.

Abschließend läßt sich aus Humboldts Werk zusammenfassen, daß es wichtig ist, sich seines eigenen Standpunktes bewußt zu werden und darüber, daß der des Anderen sich davon unterscheidet. Es geht nicht darum, so viele Fremdsprachen wie möglich zu erlernen, obschon es vorteilhaft wäre, sondern sich von der Auffassung leiten zu lassen, wonach jeder Mensch eine andere Sprache spricht, in die man sich erst hinein fühlen muß, um zu verstehen und jeder weitere Sprecher, unabhängig von seiner kulturellen oder geographischen Herkunft, eine so geartete Herangehensweise erwarten darf. Auf der anderen Seite ist die Erwartungshaltung, den Anderen restlos verstehen zu müssen, um ihn wirklich zu verstehen, zu hinterfragen.

Die Rückbesinnung auf die Tatsache und Humboldts Meinung, daß die Menschen durch die Verschiedenheit der Sprachen nicht bloß getrennt, sondern durch die Fähigkeit zur Sprache auch vereint sind, könnte – auch wenn sie nicht mehr (oder noch nicht?) –

zeitgemäß ist, eine Weltsicht eröffnen, von der aus interkulturelle Problematiken bisher unbekanntes Lösungsmöglichkeiten zugeführt werden können.

„Der Einzelne, wo, wann und wie er lebt, ist ein abgerissenes Bruchstück seines ganzen Geschlechts, und die Sprache beweist und unterhält diesen ewigen, die Schicksale des Einzelnen und die Geschichte der Welt leitenden Zusammenhang“ (III, 161).

Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten (2010): Sprache: Wege zum Verstehen. Narr Francke: Tübingen
- Allemann-Ghionda, Cristina (Hrsg.) (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Beltz: Weinheim
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt
- Baumgärtel, Bettina (2000): Das perspektivierte Ich. Ich-Identität und interpersonelle und interkulturelle Wahrnehmung in ausgewählten Romanen der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Königshausen & Neumann: Würzburg
- Benner, Dietrich (1995): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Juventa: Weinheim
- Bliesener, Ulrich (1998): Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis. Ernst Klett Grundschulverlag: Leipzig
- Bollnow, Otto Friedrich (1966): Sprache und Erziehung. Kohlhammer: Stuttgart
- Borsche, Tilman (1990): Wilhelm v. Humboldt. Beck: München
- Brix, Emil (2001): Vorwort. In: O. Panagl, H. Goebel, E. Brix (Hrsg): Der Mensch und seine Sprache(n). Böhlau: Wien, V-XI.
- Burger, Kaspar (2010): Begehren, Sprache und Bildung. Pädagogische Reflexionen über ‚Die gerettete Zunge‘ von Elias Canetti. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86. Jg. (Heft 2), 163-183.
- Coseriu, Eugenio (2003): Geschichte der Sprachphilosophie. A. Francke: Tübingen
- Cummins, Jim (2006): language, power and pedagogy. Multilingual Matters: Clevedon
- Daniliouk, Natalia (2006): Fremdbilder in der Sprache. LIT Verlag: Berlin
- Dittmann, Jürgen (2002): Der Spracherwerb von Kindern: Verlauf und Störungen. Beck: München
- Eirnbter-Stolbrink, Eva (2005): Wilhelm von Humboldt interkulturell gelesen. Traugott Bautz: Nordhausen

- Ferron, Isabella (2007): „Die Sprache ist das bildende Organ des Gedankens“. Ein Nachdenken über die Sprachreflexion Wilhelm von Humboldts und ihren Einfluss auf die Entstehung der modernen Sprachwissenschaft und Sprachphilosophie. In: Annali di Ca' Foscari XLVI (Band 1), 167-200.
- Firlinger, Beate (2010): Zwischen Humboldt und Humankapital. Ö1 Radiokolleg, abgerufen von der Internetseite <http://science.orf.at/stories/1668593> am 22. 11. 2010
- Franzen, Winfried (1995): Die Sprachen und das Denken. In: Trabant, Jürgen (Hrsg.): Sprache denken. Positionen aktueller Sprachphilosophie.
- Frost, Ursula (2008): Anpassung und Widerstand. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 84. Jg., Heft1/2008. Schöningh: Paderborn, 10-26.
- Gmainer-Pranzl, Franz (2010): Welt-Gewandtheit. Charakteristika interkultureller Bildung. In: Schmidhuber, M. (Hrsg.): Formen der Bildung: Einblicke und Perspektiven. Lang: Frankfurt/Main, 83-106.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1969): Torquato Tasso. Ein Schauspiel. Reclam: Ditzingen
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann: Münster
- Gogolin, Ingrid (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – Ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? Unterlagen zum Workshop am 24./25. September 2001 in Bonn. Download am 19. 7. 2011 von: www.good-practice.de/1_Gogolin.pdf
- Gogolin, Ingrid, Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Budrich: Opladen
- Gombos, Georg (2007): Mit Babylon leben lernen. Aspekte einer Interkulturellen Mehrsprachigkeit. Drava: Klagenfurt

- Haarmann, Harald (2002): Sprachenvielfalt im Globalisierungsprozess. In: Hoberg, Rudolf (Hrsg.): Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik. Dudenverlag: Mannheim, 9-29.
- Haider, Hubert (2001): Spracherwerb, Sprachverlust, Sprachvermögen. Sprache im Netzwerk von Biologie, Psychologie und Neurologie. In: O. Panagl, H. Goebel, E. Brix (Hrsg.): Der Mensch und seine Sprache(n). Böhlau: Wien, 25-56.
- Hamburger, Franz (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. VS Verlag: Wiesbaden
- Hegele, Irmintraut (1986): Die Sprachphilosophie Humboldts in ihrer Bedeutung für das Konzept einer interkulturellen Erziehung. In: Arwed Spreu (Hrsg.): Sprache, Mensch und Gesellschaft – Werk und Wirkungen von Wilhelm von Humboldt und Jacob und Wilhelm Grimm in Vergangenheit und Gegenwart (Protokollband II). Humboldt-Universität: Berlin, 31-43.
- Humboldt, Wilhelm von (1949): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. Claasen & Roether: Darmstadt
- Humboldt, Wilhelm von (1960-63): Werke I - III. A. Flitner, K. Giel (Hrsg.): Werke in fünf Bänden. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt
- Humboldt, Wilhelm von (1981): Werke V. A. Flitner, K. Giel (Hrsg.): Werke in fünf Bänden. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt
- Hummrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft Leske und Budrich: Opladen
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. Fink: München
- Koller, Hans-Christoph (2000): Bildung als innovatorisches Sprachgeschehen. Bemerkungen zu Peukert, Lyotard und Kafka. In: Abeldt, Sönke u.a. (Hrsg.): »... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein«. Matthias-Grünwald:

Mainz, 367-377.

Koller, Hans-Christoph (2003): Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (Heft 4), 515-531.

Konrad, Franz-Michael (2010): Wilhelm von Humboldt. Haupt: Göttingen

Kristeva, Julia (1999): Fremde sind wir uns selbst. Suhrkamp: Frankfurt am Main

Krüger-Potratz, Marianne (2006): Präsent, aber vergessen – Zur Geschichte des Umgangs mit Heterogenität im Bildungswesen. In: M. Göhlich et al. (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Juventa: Weinheim, 121-138.

Lahner, Alexander (2011): Bildung und Aufklärung nach PISA. Theorie und Praxis außerschulischer politischer Jugendbildung. VS Verlag: Wiesbaden

Lehmann, Beat (1998): ROT ist nicht „rot“ ist nicht (rot). Eine Bilanz und Neuinterpretation der linguistischen Relativitätstheorie. Narr: Tübingen

Lenhart, Volker (2006): Humboldt heute – Das klassische Bildungsprogramm und die gegenwärtigen Bildungsaufgaben. In: Kempster, Klaus (Hrsg.): Heidelberger Jahrbücher: Bildung und Wissensgesellschaft. Jg. 49/2005, 33-58.

Lenke, Nils/Lutz, Hans-Dieter/Sprenger, Michael (1995): Grundlagen sprachlicher Kommunikation. Fink: München

Limbach, Jutta (2009): Bildung und kulturelle Differenz. In: Schlüter, A./Strohschneider, P. (Hrsg.): Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Berlin Verlag: Berlin

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim

Menze, Clemens (1965): Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. A. Henn Verlag: Ratingen

Meschonnic, Henri (1995): Humboldt heute denken. In: Trabant, Jürgen (Hrsg.): Sprache denken. Positionen aktueller Sprachphilosophie. Fischer: Frankfurt/Main, 67-89.

Niekrawitz, Clemens (1991): Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt/M.

Paula, Andreas (Hrsg.) (1994): Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Drava: Klagenfurt

Pelz, Heidrun (1996): Linguistik. Eine Einführung. Hoffman und Campe: Hamburg

Poenitsch, Andreas (1992): Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard. Die blaue Eule: Essen

Pörings, Ralf (Hrsg.) (2003): Sprache und Sprachwissenschaft: eine kognitiv orientierte Einführung. Narr: Tübingen

Prüwer, Tobias (2009): Humboldt reloaded. Kritische Bildungstheorie heute. Tectum: Marburg

Schwarz, Monika (2008): Einführung in die kognitive Linguistik. Francke: Tübingen

Spatzierer, Brigitte (2006): Bildung als Selbstbildung bei Wilhelm von Humboldt. Auf der Suche nach der Bestimmung des Menschen. Diplomarbeit, Universität Wien

Trabant, Jürgen (1990): Traditionen Humboldts. Suhrkamp: Frankfurt am Main

Trabant, Jürgen (2008): Was ist Sprache? Beck: München

Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. R. Piper & Co.: München

Weiß, Gabriele (2008): Ermöglichende und verhindernde Ausdrucksformen von ästhetischen, sprachlichen und wissenschaftlichen Artikulationen. In: Ch. Thompson, G. Weiß (Hrsg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Transcript: Bielefeld, 145-163.

Whorf, Benjamin Lee (1963): Sprache – Denken - Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg

Zimmer, Dieter E. (1986): So kommt der Mensch zur Sprache. Haffmans Verlag: Zürich

Internetseite:

<http://www.migration.gv.at/de/leben-und-arbeiten-in-oesterreich/sprache/spracherwerb.html>

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, daß ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt und mich auch sonst keiner unlauteren Hilfsmittel bedient habe.

Diese Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt oder veröffentlicht.

Wien, 30. Jänner 2012

Kurzfassung

In der vorliegenden Diplomarbeit soll der Frage nachgegangen werden, welcher Bedeutung Vielfalt und Fremdheit für Bildung zukommt. Die Sprache in ihrer Wichtigkeit für den Menschen und seine Bildung dient dabei als zentraler Untersuchungsgegenstand. Ausgehend von den Schriften des Bildungstheoretikers, Sprachphilosophen und Sprachwissenschaftlers Wilhelm von Humboldt, in denen Mannigfaltigkeit und Fremdheit als Grundvoraussetzungen für Bildung hervortreten sowie eine Ansicht von der Sprache als der Inbegriff des Menschseins enthalten ist, soll versucht werden, deren Stellenwert für den aktuellen Umgang mit pädagogischen Problemstellungen zu ermitteln. Seine umfassende Beschäftigung mit den Themen Bildung und Sprache sowie deren Verknüpfung bietet einen passenden theoretischen Ausgangspunkt, dessen Aktualität anhand der Analyse von Texten der Gegenwart eruiert werden soll. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Bedeutung von Sprache für den Bildungsprozess im Kontext der gesellschaftlichen, sprachlichen und kulturellen Heterogenität und die Verwendbarkeit von Humboldts Theorien für die Interkulturelle Pädagogik heute.

Abstract

This paper focuses on the meaning of diversity and otherness for education and human development generally and diversity of languages in particular. In this connection, language, due to its significance for people and their education, serves as a central subject of investigation. This thesis is based on the works of the educational theorist, language philosopher, and linguist Wilhelm von Humboldt in which diversity and otherness are brought forward as basic requirements for education, and language is viewed as the embodiment of human existence. The goal is to determine the significance of these aspects for the way current educational problems are being dealt with. Wilhelm von Humboldt's comprehensive preoccupation with the subjects education and language as well as their connection offers a suitable theoretical basis on which the analysis of texts from the present time are elicited in this paper. The main focus is the significance of language for the educational process in the context of social, linguistic, and cultural homogeneity and the application of Humboldt's theories for intercultural educational theory today.

Curriculum vitae

Persönliche Daten:

Name: Heidemarie Cosima Kraft

Geburtsort: Mistelbach, NÖ

Bildungsweg:

1983-1987: Volksschule Niederkreuzstetten

1987-1991: Hauptschule Wolkersdorf

1991-1996: Handelsakademie Mistelbach

Abschluß mit Matura

1996-1997: Studium Sprachwissenschaft und Völkerkunde

2000/01: Studium Pädagogik

Studienzweige Sozialpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik

2002: Abschluß des 1. Abschnittes

2006-2008: karenziert

2012: Studienabschluß

Beruflicher Werdegang:

V – IX 1997: Lagerbuchhaltung Fa. Weihs, Mödling. Vollzeitbeschäftigung

1997 – 2001: Sekretariat und Lagerbuchhaltung Fa. PWV, Wien I. Vollzeitbeschäftigung

2002 – 2003: Vermögensberatung Schneider, Wien I, Teilzeit

2002 - 2006: Finanzabteilung OTIS, Wien 23, Teilzeit

Praktika:

2005: Fachbibliothek Bildungswissenschaft

2009, 2010: Kinderuni Wien, Kinder- und Lehrendenbetreuung